



DIDACTICA LECTURII O ABORDARE FUNCȚIONALĂ

OCTAVIA COSTEA

Octavia Costea este cercetător principal II la Institutul de Științe ale Educației. Aria sa de competență cuprinde politicile educaționale, politicile publice, politicile culturale și interculturale, politicile de pre-aderare și de integrare europeană, evaluarea de proces, antropopedagogia și științele comunicării.

Octavia Costea, *Didactica lecturii: o abordare funcțională*
© 2006 Institutul European, Iași

www.euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN
Iași, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161
euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Didactica lecturii : o abordare funcțională / Octavia Costea. - Iași :
Institutul European, 2006
Bibliogr.

ISBN (10) 973-611-403-1 ; ISBN (13) 978-973-611-403-8

371.3:821.135.1.09:373.3
371.3:82.09:373.3

Pe copertă: Cassatt, *Tinără citind*

Reproducerea (parțială sau totală) a prezentei cărți, fără acordul Editurii, constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Octavia Costea

DIDACTICA LECTURII
O ABORDARE FUNCȚIONALĂ

INSTITUTUL EUROPEAN
2006

CUPRINS

Introducere / 9

1. Locul lecturii în paradigma educațională / 13
 - 1.1. Situatrea în cauză a sistemului educativ / 13
 - 1.1.1. Segmentele sistemului educativ / 13
 - 1.1.2. Modalități de selectare a valorilor culturale / 14
 - 1.2. Didactica în contextul educației / 16
 - 1.2.1. Problematica actuală a didacticii / 16
 - 1.2.2. Conținutul didacticii / 17
 - 1.2.3. Interferențe cu alte domenii / 17
 - 1.2.4. Triunghiul didactic / 18
 - 1.3. Configurarea unor oportunități didactice de lectură / 19
 - 1.3.1. Ipoteze de realizare a unei situații didactice / 20
 - 1.3.2. Gestiunea mentală a elevului / 21
 - 1.3.3. Obiectivarea practicii didactice / 23
 - 1.4. Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii / 24
 - 1.5. Competențe ale profesorului în situații didactice de lectură / 25
 - 1.5.1. Reprezentarea didactică / 25
 - 1.5.2. Coordonarea procesului de lectură / 26
 - 1.5.3. Mediarea didactică / 26
 - 1.5.4. Transpunerea didactică / 27

Oferta de carte

2. Situatrea în social a practicii lecturii / 31
 - 2.1. Practica lecturii în societate / 31
 - 2.1.1. Lectura între subdezvoltarea politicii culturale și duplicatul tautologic / 31
 - 2.1.2. Deplasarea cunoașterii spre tratarea democratică a informațiilor / 32
 - 2.1.3. Defularea semnificațiilor sociali în perioade de ezitare culturală / 33
 - 2.2. Pluralitatea lecturilor în școală / 34
 - 2.2.1. Este manualul unic un model de lectură? / 34
 - 2.2.2. Integrarea eului în natura socială / 35
 - 2.3. Lectura în școală / 36
 - 2.3.1. Activitate didactică proiectată / 36
 - 2.3.2. Disponibilitate motivată / 36

Oferta de text literar

- 3. Aspecte ale receptării textului literar / 45
 - 3.1. Premise comune receptării și lecturii școlare / 45
 - 3.2. Evaluarea faptului artistic / 46
 - 3.2.1. Experiența estetică / 46
 - 3.2.2. Probleme didactice ale experienței estetice / 47
 - 3.3. Care sînt implicațiile cititorului în procesul lecturii? / 50
 - 3.3.1. Re-crearea textului / 50
 - 3.3.2. Inventar de probleme didactice / 50
 - 3.4. Expectația în opera literară / 51
 - 3.4.1. Contextul experienței percepției estetice / 51
 - 3.4.2. Posibilități de obiectivare a expectațiilor / 51
 - 3.4.3. Reconstrucția orizontului expectațiilor / 52
 - 3.5. Semnificarea operei literare prin lectură / 52
 - 3.6. Producerea semnificației prin lectură / 53
 - 3.7. Re-investirea textului cu sensuri / 54
 - 3.7.1. Combinarea convențiilor verbale pe orizontală / 54
 - 3.7.2. Alternanța temelor și a orizonturilor de lectură / 54
 - 3.8. Subiectul lecturii / 55
- 4. Trasee de cunoaștere a textului literar / 57
 - 4.1. Despre figurile lecturii / 57
 - 4.1.1. Transferul gramaticii textului în lectură / 57
 - 4.1.2. Integrare lineară și progresie tematică / 57
 - 4.1.3. Topica figurilor lecturii / 59
 - 4.1.4. Dezvoltarea limbajului prin lectură / 59
 - (A) Traseul textului literar: figurile lecturii / 59
 - 4.2. Itinerar de cunoaștere a textului literar / 59
 - 4.2.1. O propunere de metodă a textului / 59
 - 4.2.2. Demersul de restituire a textului / 61
 - 4.2.3. Exercițiul de lectură semiotică / 63
 - 4.2.4. Prima lectură / 64
 - 4.2.5. Re-lectura / 64
 - 4.2.6. Lectura reversibilă / 65
 - (B) Traseul limbajului în discursul literar / 67
 - 4.3. Pentru o abordare funcțională a noțiunilor de limbă / 67
 - 4.3.1. O definiție preliminară a funcțiilor și a noțiunilor / 67
 - 4.3.2. Premise teoretice în lectură / 70
 - 4.3.3. Premise psihologice / 74
 - 4.3.4. Aspecte didactice / 75
 - 4.4. Pentru un demers lingvistic textual / 76
 - 4.4.1. Enunțare și enunțator / 76
 - 4.4.2. Rolul descrierii în lectură / 78
 - 4.4.3. Polifonia / 79

4.4.4. Funcții de lectură în discursul direct / indirect / indirect liber / 80

4.4.5. Categoria calificării / 82

Oferta de lectură

5. Parametrii unui program de lectură / 87

5.1. Obiectivele programului de lectură / 87

5.2. A proiecta un program de lectură / 87

5.2.1. Constrângeri în structurarea programului de lectură / 87

5.2.2. Ce ar trebui să conțină programul de lectură? / 89

5.2.3. Factorii de proiectare a programului / 90

5.3. Comportamente de lectură / 92

5.3.1. Lectura de dezvoltare / 92

5.3.2. Lectura funcțională / 93

5.3.3. Lectura recreativă / 93

5.4. Despre modelele de lectură / 94

5.4.1. Modele de bază / 94

5.4.2. Modele intermediare / 94

5.4.3. Modele interactive / 95

5.5. Gruparea tematică a textelor școlare / 95

5.6. Modelarea în didactica lecturii / 99

5.6.1. Atitudine și operații intelectuale în lectură / 99

5.6.2. Demersul modelării / 100

6. Propuneri de strategii didactice pentru lectură / 103

6.1. Contextul didactic al lecturii / 103

6.1.1. Design-ul didactic al lecturii / 103

6.1.2. A pregăti lectura / 104

6.1.3. A depăși lectura / 105

6.2. Pentru o lectură metodică / 106

6.2.1. Domeniul de definire a lecturii metodice / 106

6.2.2. Surse teoretice și didactice ale lecturii metodice / 109

6.2.3. Problematika lecturii metodice / 112

6.3. Lectura metodică a textelor literare / 112

6.3.1. Textele și contextele acestora / 112

6.3.2. Lectura de integrare / 113

6.3.3. Lecturi succesive / 114

6.4. Instrumentele lecturii metodice / 115

6.4.1. Cîmpurile lexicale / 115

6.4.2. Cîmpurile lexicale și rețelele semantice / 116

6.4.3. Rețeaua semantică și perspectivele lecturii / 117

7. Modulul de lucru „Cum să convingem?” / 119

7.1. Necesitatea realizării modulului de lucru „Cum să convingem?” / 119

7.2. Competențe de comunicare de tip argumentativ / 121

7.2.1. Formarea spiritului critic /	121
7.2.2. Exigențe ale comunicării de tip argumentativ /	122
7.2.3. Construirea instanței didactice de argumentare /	123
7.3. Proiectarea modulului de lucru /	123
7.3.1. Organizarea modulului /	124
7.3.2. Problematica modulului /	124
7.4. Descrierea modulului de lucru /	125
7.4.1. Contextul aplicării /	125
7.4.2. Obiectivele terminale /	126
7.4.3. Conținutul modulului de lucru /	127
7.4.4. Aspecte ale evaluării /	128
7.5. Secvențe didactice de tip argumentativ /	131
7.5.1. Exprimarea orală /	132
7.5.2. Exprimarea scrisă /	134
Anexa A /	137
Anexa B /	145
Anexa C /	159

Orizonturi în didactica lecturii /163

Didactique fonctionnelle de la lecture / 165

Bibliografie / 175

INTRODUCERE

Despre lectură

Printre procesele de învățare școlară a codurilor culturale, lectura textului ocupă locul central în formarea elevilor pentru integrarea lor în societate. În termeni generali, lectura literară este interpretarea sensului unor simboluri tipărite sau scrise. Ca efect al unei acțiuni raționale, *lectura este o interacțiune dintre percepția (grafică sau auditivă), care este reprezentată de limbaj, competența lingvistică a lectorului și cunoașterea contextului și a stilului existențial*. În procesul interacțiunii, cititorul întâmpină niște nevoi sufletești și scopuri de viață, devine reflexiv față de sine și se (auto)evaluează în raport cu sine și cu ceilalți (Albert J. Harris, Edward R. Sipay, 1980; Paul Cornea, 1988).

În instanța școlară, lectura devine un proces complex, în care se întrepătrund competențe și deprinderi ale recunoașterii și ale înțelegerii simbolurilor literare și literale. Competențele și deprinderile aparțin nivelurilor de percepție, de decodare, de experiență, de fond lingvistic, de capacitatea de stocare (de memorie), de capacitatea de a stabili conexiuni, în așa fel încât cititorul să se poată autoproiecta prin anticipație sau prin retrospecție pe baza lecturii făcute (Paul Cornea, 1988; A. Ch. Bentolila, B. Vigné-Falcoz, 1991).

Demersuri de lectură

Exploatând schema de lectură a lui M. H. Abrams, cu cele trei componente ale obiectului investigației (universul referențial, artistul și audiența), Elisabeth Freund (1987) consideră că demersurile specifice pentru lectură sînt:

- demersul obiectiv, focalizat asupra operei;
- demersul expresiv, cu accentul pe personalitatea artistului;
- demersul mimetic, focalizat, în special, asupra universului operei;
- demersul pragmatic orientat spre audiență.

În spațiul didactic de acțiune, poate domina unul sau altul dintre demersurile amintite, în funcție de mai mulți factori, printre care: interesele și tipul de motivație a elevului (vezi infra, *Capitolele 1, 5*), nivelul intelectual și emoțional al acestuia (vezi infra, *Capitolul 2*), obiectivele programului didactic (vezi infra, *Capitolul 5*). În școală, demersul obiectiv și pragmatic este integrat, cu predilecție, în ciclul primar și gimnazial, pe cînd, în liceu, accentul cade pe demersul expresiv și mimetic.

Competența de lectură

Jonathan Culler (1981) definește competența literară ca fiind o noțiune generativă, pentru că realizează, în paralel, lectura și înglobarea achizițiilor, a regulilor implicite și a expectațiilor asupra naturii organizării textului literar. Dar mitul coerenței dintre cititor și text ne constrînge să dăm sens și breșelor sau indeterminărilor care apar între oferta de sensuri literare și nivelul de receptare din procesul de lectură. Luate la un loc, aceste

instanțe ale lecturii sînt dominate de regula unității tematice sau de regula legată de semnificare, care poziționează textul literar în planul conștiinței cititorului. Pentru atingerea scopului său de lectură, cititorul folosește trăsăturile orientative ale limbajului (Ion Coteanu, 1973, 1990) pentru a explora strategii de construcție a unei situații de înțelegere și de exprimare, în raport cu natura poeticului. Dar cititorul dorește și să naturalizeze, să-și redea inteligibil și verosimil conținutul textului, recunoscînd lumea comună de referință textuală sau naturală. Universul de referință are funcție comunicativă în text. Stăpînind gradual aceste mecanisme de comunicare prin intermediul textului, cititorul dobîndește anumite competențe de lectură, vizibile la nivelul performanțelor sale de exprimare orală sau scrisă.

Actele de lectură dintr-un proces obișnuit se produc pe mai multe niveluri (vezi *infra*, *Capitolele 5, 6*):

- a specifica condițiile sau sistemele inteligibilității: utilizînd modalități variate de învățare ale cititorului și ale înțelegerii;
- a selecta instanțele lecturii: lectura de interpretare;
- a stăpîni sistemele inteligibilității: lectura critică sau a se lăsa stăpînit de aceste sisteme - lectura recreativă.

Categoriei naturale de interpretare îi corespunde restabilirea unor relații în cadrul procesului de lectură între principalele acte de lectură: *a înțelege, a compara, a critica*. Interpretarea este electivă, simbolică, aplicativă și hermeneutică (Francis Jacques, 1993). Limitele interpretării? „Semnificatul transcendent nu se află la originea procesului, dar trebuie postulat ca scop posibil și tranzitoriu al oricărui proces” (Umberto Eco, 1996, p.7). Interiorizarea irepetabilă a textului literar prin lectură, simetrică inefabilului operei literare, este restituirea, în inefabilul ființei umane, a evoluției poeticului. *Or interpretarea potențează poeticul, iar poeticul, în ilimitarea sa, trimite la interpretare.*

În schimb, lectura savantă, care este treapta superioară a interpretării, se delimitează întotdeauna într-un context pragmatic, simptomatic pentru cadrul cultural-istoric de origine și este alegorică și structurată pentru lectorul avizat spre care se tinde în școală (Francis Jacques, 1993).

Textul îi permite cititorului să gîndească și să-și imagineze ceea ce l-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare. Corespondentul acestui act de lectură este intertextul, rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificație, la nivelul limbii și al discursului. Lectura interpretativă de la nivelul școlarității este diferită de lectura critică, în funcție de selecția modalităților de transmitere, canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente: (a) receptarea textului care operează în spațiul logic al interlocuțiunii; (b) conturarea unui cadru didactic conceptual; (c) tranzacția semantică (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate de profesor pe parcursul didactic).

Chiar dacă reținem o anumită înțelegere, selectivă sau nu, sau un anumit tip de interpretare a textului, acesta se oferă oricum ca *pluralitate*. Cititorul se află în ipostazele:

- de a alege textul sau autorul, în funcție de mai mulți factori (gustul public și artistic, evidența ofertei textului, formația sa intelectuală) – **oferta de carte**;

- de a citi – **oferta de text literar**;
- de a reciti textul, în scopul valorificării sale – **oferta de lectură**.

Personificarea cititorului

Statutul lectorului, atât de dezbătut în literatura de specialitate, este „creat chiar de literatură care nu este capabilă să vorbească” (Northop Frye, 1957). Ca urmare, putem vorbi despre o personificare a cititorului prin lectură care are în vedere dublul statut al acestuia: subiect și obiect. Evidențiind modalități variate de implicare a cititorului, Elisabeth Freund (1987) redă o tipologie de lectură, pe baza studiilor cunoscute în domeniu, din care selectăm:

- cititorul implicat (Wolfgang Iser, 1978);
- cititorul-model (Umberto Eco, 1975);
- cititorul ideal (Jonathan Culler, 1981);
- cititorul actual (Hans Robert Jauss, 1982);
- cititorul informat (Stanley E. Fish, 1980) etc.

Personificarea cititorului prin text nu înseamnă numai o încercare de a suprapune interesele intelectuale și afective dintre cititor și autor, ci și emiterea unor ipoteze de lectură prin care autorul este obiectivat, iar textul personifică, pe o anumită scală a motivației, mai ales, cititorul implicat.

Avînd în vedere cele două planuri interferente de integrare a cititorului în procesul lecturii, interes intelectual și motivație, putem avea în vedere didactica funcțională a lecturii, care trimite la o practică din care ar trebui să rezulte că acesta urmează să-și construiască conștient și metodic poziția sa, în exteriorul și în interiorul textului, conform concepției active a învățării în școală. În același timp, nu trebuie neglijat faptul că practica lecturii din școală este subordonată practicii lecturii din societate, școala fiind implicată direct în pregătirea cititorului pentru o lectură continuă.

Componente și strategii ale lecturii școlare

S-a scris mult și nuanțat în toate direcțiile incluse în acest domeniu. Pornind de la realitățile școlii noastre, ne-a apărut ideea conturării unui demers didactic de lectură, pe traseul căruia profesorul să găsească propuneri referitoare la modul cum ar trebui să procedeze pentru a aduce textul literar, cu sensurile sale, să funcționeze optim în conștiința elevului, atât sub aspectul receptării, cît și al posibilităților sale de a se exprima, oral sau scris, asupra celor receptate. Ca urmare, lucrarea este concepută pe două paliere, unul teoretic, celălalt practic. Teoretic, abordăm problema situării lecturii în paradigma educațională, apoi, a practicii lecturii în social. În continuare, avansăm unele propuneri didactice de receptare a textului literar, pe baza traseelor de cunoaștere a figurilor lecturii și a limbajului prin care elevul poate fi orientat în procesul de învățare. Schițînd, în linii mari, componentele unui posibil program de lectură, avem în vedere, de asemenea, unele propuneri de strategii didactice pentru lectura școlară.

1. LOCUL LECTURII ÎN PARADIGMA EDUCAȚIONALĂ

- 1.1. Situatrea în cauză a sistemului educativ
- 1.2. Didactica în contextul educației
- 1.3. Configurarea unor oportunități didactice de lectură
- 1.4. Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii
- 1.5. Competențe ale profesorului în situații didactice de lectură

1.1. Situatrea în cauză a sistemului educativ

1.1.1. *Segmentele sistemului educativ*

În contextul actual al educației, vorbim despre situarea în cauză a sistemului educativ, deoarece, racordat la finalitățile sale, acesta devine consecință firească a evoluției democrației, a coexistenței pluraliste a individualităților umane, a exploziei științifice din societate. Obiectivele educației sînt „un fel de comentariu liric al reformelor care se realizează sub efectul altor factori” Reuchlin (1970). Teoria modernă a construcției programelor școlare, învățămîntul programat, teoria evaluării formative și sumative, planificarea sînt corelate ale evoluției educației contemporane. Pe această scală a sistemului educativ, didactica devine studiul științific al organizării situațiilor concrete de învățare, pe care le traversează un educator ca să atingă un obiectiv cognitiv, afectiv sau psihomotor (Laurence Cornu et al, 1992). Gilbert De Landsheere (1989) vorbește despre urgențele actuale ale unei acțiuni educative în profunzime: precizarea obiectivelor, renovarea metodei de construire a programelor școlare, anterioritatea definirii obiectivelor înaintea metodei de învățămînt și de învățare, corespondența obiective clare – evaluare clară. Întrebările din curriculum-ul școlar se adresează scopurilor educației, pe cînd acelea din învățămînt se structurează pe mijloacele de atingere a acestor scopuri.

Definirea obiectivelor, în consecința celor arătate anterior, este, totodată, punctul de plecare pentru realizarea unei activități educative și punctul de sosire pentru evaluarea rezultatelor acțiunii educative. Aproape toți specialiștii în proiectare didactică au convenit asupra structurării obiectivelor pe trei niveluri: finalitățile și scopurile educației; obiectivele definite în funcție de marile categorii comportamentale (taxonomiile); obiectivele operaționale. Dacă finalitățile sînt de ordinul dorinței sau al virtualului, scopurile comportă deja elemente de analiză a nevoilor și a sarcinilor învățămîntului.

J. Goodlad (1966) identifică trei niveluri de decizie în domeniul obiectivelor, într-o derivație evolutivă:

- a) decizii societale, care aparțin politicii educative;
- b) decizii instituționale, luate de autoritățile pedagogice;
- c) decizii de învățământ, care privesc activitatea școlară și care sînt luate de profesori.

Curriculum-ul școlar este subordonat scopurilor educației.

Pentru a înscrie curriculum-ul școlar în sistemul educativ, trebuie să avem în vedere: planul de învățământ; programa școlară; manualele școlare; îndrumările metodice; disciplinele și comportamentele disciplinare care converg spre atingerea scopurilor; modurile de predare – învățare; modalitățile de evaluare a întregului mecanism. În cadrul Reuniunii CODIESEE de la București, 1992, Johan C. Van Bruggen preia definiția lui Decker Walker: „curriculum-ul se referă la conținutul și la scopul unui program educațional realizat în comun cu organizarea acestuia.” Dar definiția lui Walker este mai formală și mai deschisă decît definiția lui Glatthorn (1987): „curriculum-ul este mulțimea planurilor realizate cu scopul dirijării / conducerii învățării în școli, de obicei, reprezentată prin documente, în care se regăsesc numeroase niveluri de generalitate și de utilizare a acestor planuri în clasă, acele experiențe care își au locul în învățarea ambientului care, de asemenea, influențează ceea ce s-a învățat”. Dincolo de inventarierea acestor segmente ale sistemului, se află o concepție deschisă, pe care trebuie să o aibă orice program de educație realizat dintr-o perspectivă triplă referitoare la (a) proiectul, exprimînd un ideal sau o opțiune de politică educativă; (b) textele normative destinate reglării relațiilor și condițiilor educative dintr-un context dat (a predă o anumită disciplină într-un anumit mediu școlar, cu un anumit buget de timp); (c) în sfîrșit, ghidul de acțiune, formulat pentru fiecare profesor, conținînd reperele imediate ale situației educative. La nivel operațional, se conturează o situație didactică din răspunsurile la întrebările: „Cine?” (subiectul acțiunii), „De ce?” (obiectivele pedagogice), „Ce?” (conținuturi), „Cum?” (strategiile didactice) și „În ce măsură?” (evaluarea rezultatelor) (Cezar Bîrzea, 1992).

1.1.2. Modalități de selectare a valorilor culturale

Din perspectiva asimilării, transmiterii și regenerării valorilor culturale ale unei societăți, educația este posibilă pe trei axe pozitive: *adevăr, bine, frumos*. Lectura este principalul proces, subsecvent disciplinelor de învățământ, prin care se transmit valorile culturale ale societății. E. Tylor înțelege prin cultură (cu sensul de civilizație) un tot complex prin care se înțeleg cunoștințele, credințele, artele, morala, legile, obiceiurile, tehnicile și habitus-urile dobîndite de om ca membru al societății (apud G. de Landsheere, 1989). Autorul menționat vede raportul dintre cultură și educație realizîndu-se în doi timpi: în primul timp, educația este pură expresie a unei culturi născute din interacțiunea omului cu mediul său natural și familial, în al doilea timp, este expresie a unei culturi născute din emergențele și din puterea de regenerare a acesteia. Educația, am adăuga noi, nu este doar o simplă rezultantă a culturii, ci o variantă mediată de factorii sociali și instituționali. Autorul ia în calcul trei ipoteze în procesul interrelațiilor cultură / educație:

- prima, dinamică: cultura creează educația pe vectorul progresist, divergent;
- a doua, statică: cultura se restituie, prin educație, culturii inițiale;
- a treia, are un caracter mixt, dinamic și static: cultura evoluează pe vectorul divergent.

Această ipoteză corespunde societăților actuale industrializate, diversitatea constituie, totodată, una dintre explicațiile și una dintre justificările pluralismului valorilor.

Atît din lucrările lui E. Durkeim (1922), cît și ale lui A. Clausse sau M. Labrot reiese că, în fapt, cauzalitatea cîclică om – condiții materiale este recunoscută și în circuitele culturale (apud G. De Landsheere, 1989). Atunci putem vorbi despre modele ale procesului de selectare a scopurilor educației din aria valorică a culturii, modele puse în discuție de R. Tyler (1950), care sînt puncte de referință în proiectarea lecturii. De ce? Pentru că factorii educativi pe care îi ia în considerație proiectantul sînt: (a) analiza societății; (b) studierea nevoilor și a intereselor elevilor; (c) selectarea conținuturilor, în funcție de filosofia educației și psihologia învățării; (d) controlul compatibilității cu filosofia educației; (e) controlul compatibilității educației cu teoriile despre modelele culturale. J. Goodlad (1966) aduce în prim plan ideea intervenției valorilor la fiecare etapă: din valori decurg scopurile, din scopuri – obiectivele, din obiective – organizarea situațiilor de învățare. Modelele lui R. Tyler devin valabile prin asocierea ideii lui J. Goodlad, în sensul că, de fiecare dată, componentele educației sînt selectate axiologic. Ca urmare, practica lecturii în școală urmează direcțiile axiologice ale societății. Desigur, scopurile culturale, în care se regăsesc și scopurile procesului lecturii, sînt compozite. Fiecare componentă a culturii ar putea să facă parte din caietele de sarcini culturale (înscrise de futurologi sau de tehnologiști în perspectiva consecințelor imediate sau îndepărtate). Perspectiva pluralistă a interpretării faptelor culturale, prin care se decantează valorile comune, este necesar să fie urmată de o analiză socio-tehnică a stilurilor de viață. Toate acestea, luate împreună, se regăsesc în reflexele de lectură ale populației școlare și ale societății. Trebuie reținut că, din caietele de sarcini culturale, fac parte și conținuturile de lectură, ca obiect informal și formal al disciplinei de învățămînt. Corelate obiectivelor generale ale educației, conținuturile de lectură urmează să se ordoneze pe două axe:

- analiza logică și obiectivă a componentelor lecturii;
- relevarea elementelor de structură,ordonate pe baza rațiunilor specifice curriculum-ului formal și nonformal.

Acestea se află în interiorul construcțiilor mari ale educației, evidențiate de analiza sistemului. Motivele selectării unor anumite structuri sînt menite să releve anteriorități insuficient atinse, achiziții critice din domeniul lecturii. Acestea ar constitui, după părerea noastră, și constrîngerile proiectării unui program optim de lectură.

Problema alegerii scopurilor educației, într-un regim autoritar, aparține deținătorului puterii, pe cînd într-un regim democratic, lucrurile sînt mai puțin clare, mai ales, în prima perioadă a democrației, de delegare a puterii. În stadiul democrației de participare, scopurile și obiectivele par a exprima aspirațiile celor interesați: nu se suprimă nici o alegere, dar este vorba de a impune valori standardizate. L. d'Hainaut (1980) stabilește șase criterii generale care ar putea ghida alegerea scopurilor sau a obiectivelor; (a) coerența scopurilor educației; (b) valoarea ierarhică; (c) adecvarea psihopedagogică; (d) contextul de evoluție a cunoașterii; (e) accesibilitatea; (f) acceptabilitatea afectivă și materială. Criteriile relevante de organizare a conținuturilor de învățare, pe baza scopurilor și a obiectivelor, se subsumează ansamblului curricular școlar care, la rîndul său, are criterii obstructive legate de:

- coerența obiectivelor și a scopurilor vizate;
- coincidența ansamblului de cunoștințe, de priceperi și de deprinderi cu finalitățile politicii educative;
- ponderea elementelor efective ale sistemului;
- economia echilibrată a curriculum-ului;
- explicitarea relațiilor dintre obiective, scopuri și finalități;
- organizarea logică sau pedagogică a disciplinei.

1.2. Didactica în contextul educației

Cînd vorbim astăzi de didactică, în general (fără referire la conceptul de didactică generală), înțelegem o sumă de interogații din domeniul învățării programate instituțional care reunește, într-un loc comun, problemele specifice de predare / învățare / evaluare ale disciplinelor. Pentru a releva valorile didactice ale lecturii, considerăm necesară semnalarea unor probleme acute din domeniul general al didacticii. Ipoteza de lucru pe care o avansăm: dacă didactica, în general, poate determina anumite schimbări la nivelul atitudinii profesorului față de o nouă problematică a învățării și elevii pot fi aduși la condiția învățării interactive, atunci putem vorbi și de o nouă didactică a lecturii?

1.2.1. Problematica actuală a didacticii

În condițiile actuale, lectura preia din didactică următoarele probleme:

- a) un program de didacticizare a pedagogiei lecturii;
- b) un anumit tip de discurs didactic, în care sînt incluse întrebările din învățămînt, din pedagogie, din procesul de învățare / de formare / de evaluare;
- c) atitudini teoretice și practice ale profesorului: modalități de interpelare a clasei de elevi.

Pe măsură ce sînt instituite problemele teoretice, didactica disciplinei, în care includem didactica lecturii, corespunde unor nevoi și unor exigențe pentru a obține eficiența învățării:

- înțelegerea traiectului învățării;
- crearea unor instrumente metodologice care să permită ajustarea progresivă a capacităților elevilor;
- evaluarea obiectivă (normativă / posibilă).

Baza teoretică a didacticii lecturii este un compozit:

- constructul de concepte, de structuri și de metode de analiză, printre care și lectura metodică (vezi *infra*, *Capitolul 6*);
- integrarea cunoștințelor asimilate în dimensiunea lor evolutivă și epistemologică;
- problematizarea metodelor și a conținuturilor de învățare în contextul evolutiv al disciplinei.

1.2.2. Conținutul didacticii

Orientările actuale asupra cunoașterii școlare și asupra modului de transmitere a cunoștințelor explică de ce conceptele fondatoare ale cercetării în didactică sînt *reprezentarea, medierea și transpunerea didactică*. În sensul deschiderii didacticii spre sistemele semiotice de interpretare, Daniel Lacombe (1985) vede în didactică un domeniu de transmitere a cunoștințelor și a capacităților, aceasta constituind un mod cognitiv de cercetare a învățării. Sarcina teoretică a didacticii este de a gândi problemele legate de transmiterea cunoștințelor, care să facă posibilă construirea unor instrumente pedagogice consecutive. Demersul lecturii se leagă de o interpretare semiotică a acțiunii didactice, specifică disciplinelor de învățămînt deschise spre social:

- În domeniul *reprezentării didactice*, este utilă reflecția asupra operaționalizării obiectivelor și a conținuturilor de învățare, asupra strategiilor, evaluării, reușitei școlare, ca și asupra modului de reglementare a relațiilor dintre profesor și elevi, a contractului didactic. *Contractul didactic* este un concept supraordonator care stipulează specificarea nivelului clasei, reorganizările cognitive favorabile învățării, prin stabilirea unor relații de cooperare în interiorul clasei.

- În domeniul *medierii și al transpunerii didactice*, vorbim de crearea unor oportunități în plan (a) pragmatic, (b) teoretic, (c) operațional, pe baza transferului modelului învățării prin lectură.

Învățarea prin lectură trimite la:

- modele pedagogice de referință;
- modelarea proceselor de învățare;
- modelarea demersului didactic;
- structura conceptuală a cunoștințelor predate.

Dacă cercetarea didactică are în vedere modificarea practicilor profesorilor, ca și determinarea unei evoluții pozitive, acestea nu pot să se sustragă unei nevoi teoretice care constă în a furniza instrumentele metodologice consecutive transformărilor vizate. Astfel, didactica, fie ea generală sau specificată, se prezintă și ca o știință aplicată sau direct aplicabilă, cum este practica lecturii școlare.

1.2.3. Interferențe cu alte domenii

Interferențele cu alte domenii se constituie în ansambluri de probleme:

a) Întrebările de ordin didactic se prefigurează din reflecțiile filosofice, epistemologice și pedagogice actuale. Noutatea constă numai în importanța acordată acestor seturi de întrebări. Pedagogia este, pentru domeniul lecturii, arta de a conduce și de a modela ora de curs, organizarea și semnificarea pedagogică și socială a practicii lecturii școlare, exersarea și reflecția adiacentă privind resursele și finalitățile acestui domeniu. În pedagogia lecturii, vorbim despre diverse tipuri de realizare a lecturii: literală, silabică, globală sau mixtă (Lionel Bellenger, 1978). Remodelarea continuă a demersului de lectură se realizează în funcție de factori specifici, interni și externi.

b) Metoda istorică, văzută din perspectiva didacticii lecturii, aduce un conținut, o realitate, o performanță, o tradiție, dar și o strategie, care poate include istoria recentă și, în consecință, poate modifica mesajul didactic al lecturii (vezi infra, *Capitolul 3*,

despre teoria asumării distanțelor de lectură). Conținutul istoric asimilat de didactica lecturii intră pe funcțiile discursului de referință prin imaginile istorice și prin informațiile istorice sau prin funcțiile de acțiune: promovează, restaurează informații și imagini.

c) Metoda sociologică începe prin a obiectiva informația din discursul didactic și este esențială în organizarea chestionarelor și a interviurilor școlare referitoare la lectură. În redactarea acestora, este bine ca profesorul să știe precis ceea ce îl interesează, să formuleze întrebări care permit răspunsuri precise, să aleagă cu grijă cuvintele și expresiile. Pentru o întrebare este bine ca profesorul să aibă mai multe variante, după cum trebuie să poată stabili complementaritatea unor răspunsuri parțiale (P. Bourdieu, 1981).

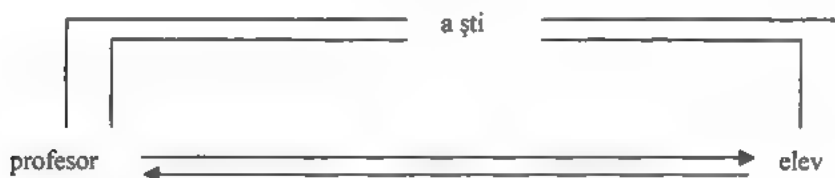
d) Metoda etnologică trimite la inventarierea temelor și a relațiilor transculturale, incluzând, în același timp, strategii de diferențiere și de poziționare corectă a faptelor culturale în procesul receptării.

e) Metoda semiologică este cantitativă și calitativă, analitică și sintetică, aducând, în prim plan, cunoașterea semnificațiilor didactici. Analiza și sinteza permit concluzii asupra sensului didactic al unor „poziții de dialog” expresive de / în lectură și asupra referințelor pe care acestea le sugerează prin lectură.

f) Metoda hermeneutică nu trimite numai la interpretarea, ci și la selectarea, la ierarhizarea variantelor de lucru, având un vast domeniu de aplicație în lectura școlară.

1.2.4. Triunghiul didactic

Didactica disciplinei nu trebuie restrânsă, pe temeiul reducăționismului, la cunoașterea unei discipline anume, a psihologiei, a pedagogiei, a istoriei pedagogiei sau a epistemologiei, ci, mai degrabă, în relație cu acestea laolaltă (G. Vergnaud, 1978). Specificitatea problematicii didacticei este dată de realizarea sa în plan practic, între cele trei puncte ale procesului (cunoaștere - profesor - elev), fără a reduce însă analiza la unul dintre factorii de coeziune.



- Componenta *a ști* implică studiul, definirea disciplinei, care structurează, organizează cunoștințele savante, pe baza cărora factorii decizionali instituționali preiau și selectează cunoștințele de predat.
- Componenta *elev* este relevantă la nivelul a patru tipuri de demersuri de implicare a elevului: subiecte biologice, afective, epistemice (psihologia învățării) sau sociale.
- Componenta *profesor* se poate studia / poate fi studiat ca subiect social, instituțional (statut, funcții), pedagogic (cu modelele sale de predare, cu stilul său) și afectiv.

Putem vorbi de trei domenii de investigație ale didacticii.

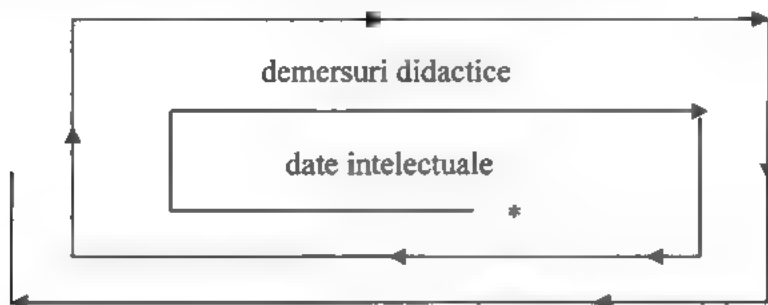
Raporturile între polii „triunghiului didactic” dau configurația generală a sistemului de predare / învățare / evaluare în lectură:

a) Raportul elev / cunoaștere

Acesta presupune reflecții succesive, adaptate, problematizante asupra didacticii.

b) Raportul profesor / cunoaștere

Cunoștințele de predat sînt cuprinse în programe, în instrucțiuni, în manuale sau în alte materiale auxiliare. Profesorul integrează datele sale intelectuale în demersuri didactice ca puncte de plecare, fără ca acestea să fie restituite ca atare:



După cum reiese din schema de mai sus, profesorul decontextualizează cunoștințele pentru a le re-contextualiza, în funcție de nivelul clasei, de parcursurile metodologice, de obiectivele specifice.

c) Raportul didactic

În fapt, acesta este contractul didactic, realizat implicit între profesor / elev, care normează subteran situațiile de învățare și se bazează pe expectații, obiceiuri, mecanisme școlare.

1.3. Configurarea unor oportunități didactice de lectură

Pentru a configura oportunități didactice de lectură, pornim de la premisa că proiectarea unei situații poate aduce actul individual al comunicării elevului la elemente de motivație și de interes importante. Pentru aceasta, sînt necesare cîteva demersuri laterale:

- emiterea ipotezelor de realizare a situației de lectură;
- cunoașterea unor elemente care pot construi practici de anticipare a ineditului didactic;
- obiectivarea practicilor pozitive.

Sursele teoretice ale conceptului de oportunitate didactică a lecturii sînt:

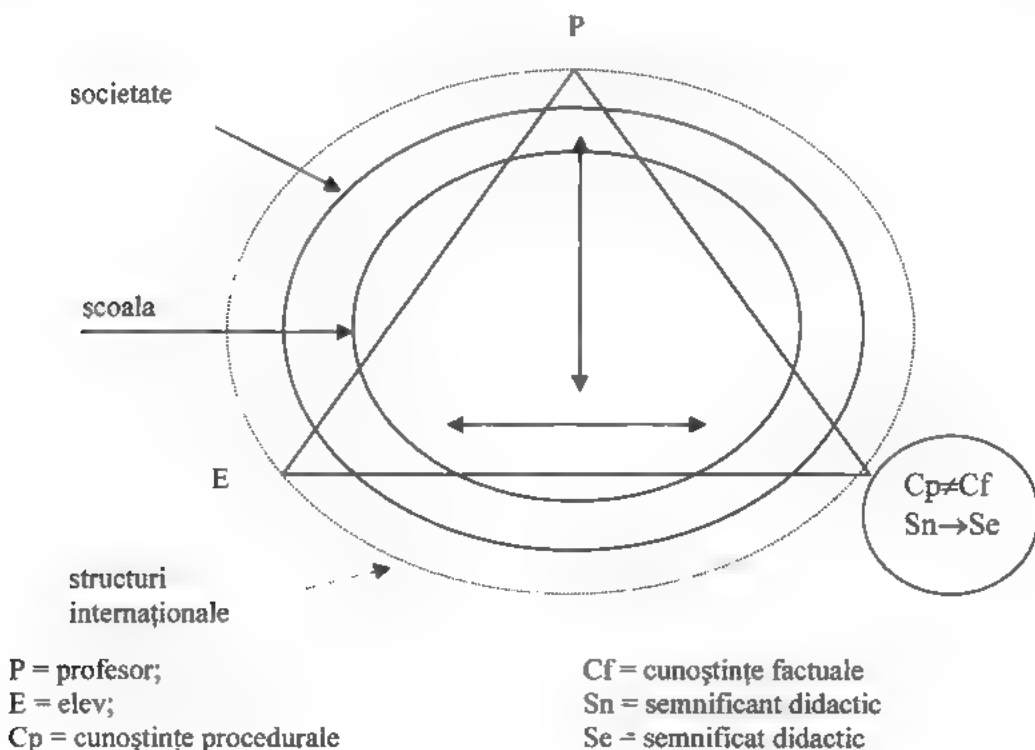
- domeniul literar: teoria sensului și a textului;
- psiholingvistica și semiotica: concepția;
- psihologia cognitivă, științele educației: teoriile învățării.

1.3.1. Ipoteze de realizare a unei situații didactice

Aceste trei domenii de referință, abordate simultan, conduc spre o practică de învățare coerentă, accentuând procesul (metoda lecturii) și acordând prioritate sensului construit prin lectură (teoria receptării, semiotica).

Configurarea unei oportunități didactice presupune formularea unor ipoteze (a) privind receptarea medie a elevului din grupul-clasă, fapt ce facilitează, apoi, emiterea succesivă a altor ipoteze de modificare (b) treptată a urmărilor utilizării schemei de lucru a profesorului, văzute din perspectiva unui proces (c), mai degrabă decât cel al unui produs. Ca urmare, în proiectul didactic propus de profesor, elevul trebuie să facă atât proba unei bune înțelegeri a textului, cât și să-și dea seama de demersul validării (d) și al construcției sensurilor textului (e), luat global, sau al cuvintelor în contextul respectiv.

Implicând elevii în alegerea unui sau altui parcurs de exprimare orală sau scrisă, profesorul vizează, în special, producerea activă a experienței de învățare. Obiectivele terminale se bazează deci pe construcția de raporturi ale elevului cu schema de lucru a profesorului pe baza discursului didactic. În cazul procesului de lectură, la capătul acestuia se găsește exprimarea orală și scrisă, cu specificațiile corespunzătoare de proces cognitiv, afectiv și psiho-motor. De aceea, ni se pare util să prezentăm schema unei situații didactice, în care sînt integrați parametrii de programare a demersurilor de exprimare orală și scrisă. Schema aceasta reprezintă grafic teoria triunghiului didactic întemeiată pe un sistem coerent de propuneri verificabile vizînd optimizarea acțiunii didactice (Y. Chevallard, 1990; Laurence Cornu et al., 1992):



Poziționarea procesuală a profesorului, reprezentată grafic, în vârful triunghiului, nu este constituită numai din raporturile elevilor cu schema sa de lucru sau cu discursul său didactic, ci vizează și ansamblul relațiilor de la nivel instituțional și, respectiv, social, cu posibilități de extindere în spațiul universal (reprezentate, pe figură, prin cercurile concentrice). Textele, discursurile sau schemele didactice propuse de profesor, fiind ele înseși produse sociale, în rediscutarea acestora, este imposibil ca acesta să nu ia în considerație relațiile reprezentate în triunghiul schemei situației didactice, ca și pozițiile ocupate în spațiul social care le produce și le pune în circulație. Dimensiunile socio-instituționale nu sînt considerate, aici, ca variabile ale unei analize ulterioare, ci sînt instrumente de specificare a actului didactic de lectură.

Contractul didactic dintre profesor și elev se bazează nu numai pe faptul că profesorul reprezintă instituția, declanșînd astfel o situație de învățare validată de experiența socială și personală, dar acesta se erijează în garant al tratamentului didactic din clasă. Relațiile sale în situația didactică creată apar în dublă ipostază: subiect-subiect, subiect-obiect (aici, textul literar). Baza triunghiului reprezintă relațiile elevilor cu situația de producere a comunicării, orale sau scrise, ca rezultat al procesului de lectură. Diagnosticul aptitudinilor pe care le posedă elevii, ca și pentru procesul general de învățare pentru lectura-comunicare, este orientat sau suscită de profesor. Acțiunea profesorului este reprezentată pe o axă bidirecționată, care leagă vârful de baza sa și vizează întâlnirea, într-un punct de intersecție pe axa bidirecțională pe care sînt înscrise raporturile elevului cu situația didactică de lectură creată. Profesorul fie pune diagnosticul aptitudinilor elevilor, fie îi ajută să rezolve problemele de înțelegere și de interpretare, ca și de validare și de producere a sensurilor, globale sau parțiale, ale textului literar.

Cît privește elevul, acesta se lasă condus treptat sau antrenat fie de experiențele sale anterioare de viață sau de învățare, fie de motivații de moment. Ceea ce înseamnă că elevul este angajat într-un proces de validare și de producere a sensului, considerat didactic o construcție, pentru că este vorba de a proceda, pe etape, la un demers structurat pe înțelegere și pe interpretare. Dar, pentru a atinge punctul optimal al realizării unei situații didactice, este nevoie să reconsiderăm importanța gestiunii mentale a elevului.

1.3.2. Gestiunea mentală a elevului

a) A cultiva încrederea în posibilitățile proprii de învățare

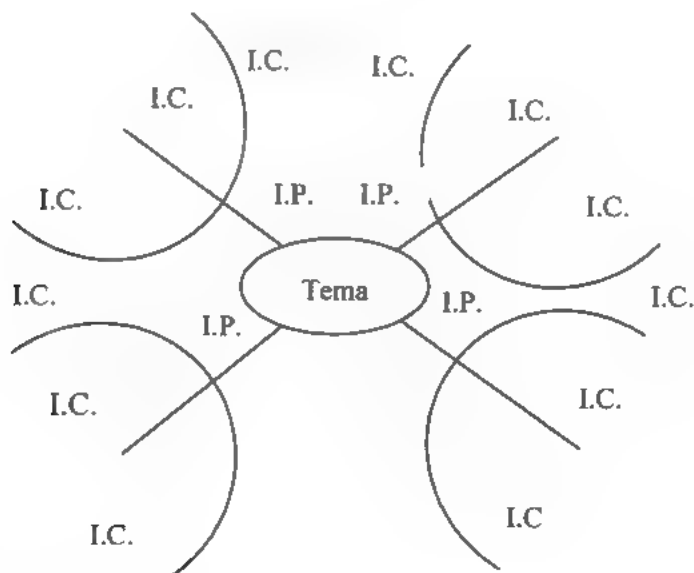
După cum știm, impactul atitudinii mentale a elevului în învățare este imens: sistemul limbic, depozitarul emoțiilor, nu lasă să treacă spre cortex decît acele informații care convin acestuia. Sistemul limbic păstrează urma situațiilor trăite anterior, și cînd o situație nouă se prezintă, acesta le compară, declanșînd sistemul inhibitor de comportament (apud Brigitte Chevalier, I. H. Laborit, 1992). Dacă soldul de învățare al elevului este pozitiv, acesta trimite informații la cortex care intră în joc: funcțiile intelectuale participă punctual la operația de învățare. Dacă soldul este negativ, programul este întîrziat, chiar inhibat. Pentru a sparge structurile nefaste și a le înlocui cu structuri favorabile, nu există decît un singur mijloc, a provoca. Actul didactic al provocării conține un scop imediat, ceea ce conduce la obținerea unui prim succes în domeniul în care există asemenea dificultăți. O dată blocajul ridicat, calea este liberă.

De aici, pleacă sarcina fiecărui profesor de a fixa obiective apropiate și realiste, pe baza valorificării experienței anterioare a elevilor (vezi infra, *Capitolele 5, 6*).

b) A proiecta variante didactice de lucru

Dacă profesorul construiește o programare clară a intervențiilor sale în ceea ce am numi procesul didactic de lectură, programare punctată de intrări și de ieșiri precise, atunci contractul didactic încheiat cu clasa securizează climatul de lucru, cu condiția ca etapele să nu fie arse. De aceea, credem că, în proiectul didactic, profesorul ar trebui să propună și alternative de lucru. Acestea ar permite reorganizarea demersului didactic potrivit pulsului clasei. De exemplu, o situație de exprimare orală realizată pe baza lecturii anterioare care poate permite reorganizări cognitive, este aceea realizată cu ajutorul unui plan-schemă, al schemei euristice, sau al unui tablou de cuvinte-cheie, pe care elevul este solicitat să le construiască anterior activității din clasă.

Tehnica schemei euristice nu este secvențială, ci constă în a plasa tema principală a textului în centru și a lăsa ideile secundare să iradieze, să se ramifice plecând de la tema principală. Se dispun, apoi, ideile reprezentate prin cuvintele-cheie pe linii, care ele însele sînt legate de alte linii. Aici, pot fi utilizate culori, forme geometrice sau alte forme fanteziste care circumscriu fiecare o parte a textului. Legăturile dintre idei, figurînd în diverse locuri, pot fi semnalate prin săgeți. Această procedură didactică este adecvată funcționării globale a receptării, solicitînd ambele emisfere cerebrale în procesul de cunoaștere, prin conexiuni între idei. Pe lîngă analize și sinteze succesive, sînt favorizate memorarea și creația prin procesul asociativ declanșat cu ajutorul releelor de stocare a informației-germene, pentru ca, apoi, mesajul originar să fie reinvestit, cu sens:



I.P.= idee principală

I.C.= idee complementară

Tabloul de cuvinte-cheie se realizează prin reprezentarea verticală a părților textului, desemnate numeric, apoi, relevarea acelor grupuri de cuvinte care permit regăsirea ideilor vectoriale ale textului:

Paragrafe / strofe	Cuvinte-cheie
1	lac
2, 3, etc.	soare, barcă etc.

c) A întreține motivația - condiție a reușitei școlare

Sistemul școlar actual privilegiază, mai ales, demersul linear și analitic, mai puțin demersul global și sintetic. Dar, datorită funcționării specifice a fiecărei emisfere cerebrale, avem la dispoziție două moduri diferite și complementare de a trata informația: un tratament linear, analitic, gestionînd, mai ales, cuvintele și un tratament global, spațial, gestionînd imaginile și structurile. Învățarea depinde, în mare parte, de motivația inițială. A realiza o asemenea situație didactică, prin care să fie atins un scop imediat, presupune degajarea unor procese mentale care să se sprijine pe progresele realizate de elevi. Motivația, ca factor propulsator, depinde, în mare măsură, și de echilibrarea gestiunii mentale a celor două emisfere cerebrale. Rostul unui proces didactic de lectură, echivalent cu cel al comunicării, este să exploateze optim toate resursele de cunoaștere ale copilului, vizuale ca și auditive.

Iată cum sînt, în principal, tratate informațiile în procesul lecturii:

în emisfera stîngă	în emisfera dreaptă
<ul style="list-style-type: none"> • auditiv • analitic • rațional • logic • linear • temporal • secvențial • sensibil la diferențe 	<ul style="list-style-type: none"> • vizual • sintetic • intuitiv • analogic • global • spațial • simultan • sensibil la asemănări

1.3.3. Obiectivarea practicii didactice

Obiectivarea este o atitudine reflexivă. În macheta management-ului didactic construit, profesorul este conștient de mizele procesului de lectură (validare și producere de sensuri globale sau parțiale). Actul didactic proiectat include, de asemenea, observații referitoare la utilizarea metalimbajului în exprimarea experienței asimilate. Aceasta este, fără doar și poate, o primă formă de obiectivare a experienței pozitive – concept legat, aici, de intersubiectivitatea procesului didactic. Acest fenomen intern și subiectiv poate fi tratat ca un obiect independent de subiect. De exemplu, o situație de învățare optimă este aceea în care cunoștințele procedurale (CP) sînt abordate, în practica didactică a exprimării orale și scrise, cu prioritate față de cele factuale (CF). Cunoștințele procedurale sau instrumentale sînt cunoștințele de transfer dintre semnificantul și semnificatul didactic, dintre oferta de informații și interiorizarea acestora.

Democratizarea învățării este legată tocmai de această relație didactică (profesor - cunoaștere - elev), în care cunoașterea este demistificată, apărând ca ofertă de informație la îndemina tuturor, devenită accesibilă, prioritar, prin cunoștințele procedurale de care am amintit anterior. Georgette Nunziati (1990) atrage atenția asupra erorii didactice de naturalizare a capacității de învățare a profesorului. Aceasta constă în evidența rezultatului, a cunoașterii devenite un absolut al condiției profesionale, prin care profesorul are tendința să se autoreferențializeze, să se narcizeze. Această tendință de expansiune a rezultatului în detrimentul acțiunii se regăsește, în general, la comportamentele profesionale sociale. Georgette Nunziati distinge între logica disciplinei, logica expertului și logica elevului. Modul elevului de a învăța, de a acționa sau de a asculta de o logică a funcționării unui sistem este cu totul diferit de acela al expertului. Expertul nu mai are nevoie să treacă printr-o serie de etape intermediare ca să-și atingă scopul său, deoarece acțiunea, pentru el, s-a redus. Dificil este, de asemenea, pentru expert să se situeze la distanță de propria sa cunoaștere care a devenit a doua sa natură.

Așadar, pentru a configura o oportunitate didactică de lectură, orice propunător ar trebui să aibă în vedere observații și soluții ambivalente pentru actul didactic, atât sub incidența sentențioasă a lui „nu”, cât și sub incidența problematizantă a lui „da”: „ce nu ar trebui să facă profesorul?”; „ce ar trebui să facă profesorul?”.

1.4. Aspecte ale implicării elevului în procesul lecturii

Anumiți didacticieni moderni au repus în circulație dogma priorității unei culturi livești, privilegiind, mai ales, comunicarea orală, cu riscul de a compromite stăpânirea scrisului. Dar a citi înseamnă a deriva competențe de comunicare orale și scrise, fie că este vorba despre textele de ficțiune sau despre textele axate pe real, literare sau nonliterare (Maria Corti, 1981). Așa stînd lucrurile, competența de lectură constă în a construi sensurile textului începînd cu indicii exteriori pînă la interiorizarea și demultiplicarea, imediată sau îndepărtată, a imaginilor de lectură.

Învățarea prin lectură reclamă:

- metode combinate și demersuri textuale variate;
- diverse piste de lectură combinate; explorarea modelelor de lucru;
- pragmatica textuală.

Obiectivul principal al procesului școlar de lectură este de a favoriza adevărata lectură, lectura funcțională. Competența de lectură este echivalentă competenței de comunicare, antrenînd competențe lingvistice, textuale, referențiale, culturale.

Dacă avem în vedere procesul și componentele esențiale ale cunoașterii prin lectură, putem vorbi de competențe parțiale care intră în acțiune prin lectură:

- a) *componenta, în esențial, receptivă, dar nu pasivă, legată de textul ca atare:*
 - i) *referențială sau extralingvistică* (cunoașterea lumii);
 - ii) *culturală*;
 - iii) *discursivă* (familiarizarea cu gramatica textului sau cunoașterea suprastructurilor textuale);
 - iv) *lingvistică*: morfosintactică, lexicală, stilistică.

b) *componenta literară*, care ține de interiorizarea specificului textului literar;

c) *componenta productivă, metalingvistică și metatextuală*. Metalimbajul permite să se vorbească despre un text, despre structura sa, despre limbajul folosit – ceea ce implică utilizarea unui anumit vocabular.

Cea mai mare parte a didacticienilor știu că nu există metodă de învățământ ideal sau general valabilă pentru toate disciplinele sau pentru toate situațiile. De aceea, preluăm un anumit eclecticism bazat pe dozaj, pe cât posibil, adecvat diferitelor procedee de analiză și de sinteză utilizate în domeniul lecturii, care relevă, totodată, teorii diferite. Dar eclecticismul acceptat nu înseamnă dezordine conceptuală. Pe de altă parte, variind procedeele și activitățile în clasă, profesorul poate evita o anumită monotonie a orei de curs. Este vorba de un eclecticism rațional și întotdeauna motivat, adică bazat pe o reflecție prealabilă. Considerăm că lectura se realizează integrativ și instrumental în cadrul unei pedagogii a reușitei, în care vor fi privilegiate metodele așa-numite interpelative (întrebările contează la fel de mult ca răspunsurile).

În ceea ce privește procesul lecturii în care este implicat elevul, acesta comportă un ansamblu de strategii specifice limbii și literaturii române, în care sînt reunite cele patru competențe ale predării / învățării (receptarea mesajului scris și oral, exprimarea orală și scrisă). Demersul deductiv depășește astfel o lectură strict imanentă, deoarece fiecare text se interpretează pe baza mai multor factori:

- spațiali (locul);
- temporali (circumstanțele);
- sociali (societatea de referință), cu expansiuni în structurile culturale universale;
- economici (condițiile de producție, de difuzare și de consum ale cărții).

Plecînd de la aceste observații generale, în capitolele finale ale lucrării noastre, vom prezenta anumite demersuri didactice de lectură, de interpretare, de validare și de producere a sensurilor globale sau parțiale ale textului (vezi infra, *Capitolele 5, 6*). Bineînțeles, nu înainte de a releva unele aspecte specifice legate de competențele profesorului și ale elevului, de oferta de carte, de oferta de text literar din domeniul lecturii școlare.

1.5. Competențe ale profesorului în situații didactice de lectură

1.5.1. Reprezentarea didactică

În *reprezentarea didactică* sînt incluse:

a) cunoașterea contextului de evoluție a noilor probleme ridicate de curriculum-ul școlar:

- diacronic – emergente ale programelor analitice tradiționale;
- sincron – reflecții didactice din alte țări;

b) cunoașterea unor documente oficiale, precum: *Legea învățămîntului, Planul de învățămînt*, alte acte normative;

c) valorificarea unor competențe științifice care intră sub incidența didacticii disciplinei: psihopedagogia, epistemologia, istoria, sociologia, psiholingvistica și lingvistica, semiotica și semiologia, teoria literaturii, hermeneutica, teoria lecturii și a interpretării, retorica și neoretorica etc.;

d) obiectivarea experienței didactice pozitive proprii dobândite anterior;
e) detectarea posibilităților optime de învățare ale elevilor;
f) proiectarea globală optimă a situațiilor didactice de lectură specifice disciplinei, legate de procesul de percepție, de înțelegere, de interpretare, de exprimare orală și scrisă;

g) selectarea modalităților de adecvare a posibilităților, a nevoilor și a intereselor elevilor la diverse tipuri de reorganizări afectiv-cognitive schițate în secvențe, intervenții, interacțiuni didactice:

- exersarea modificării traseului conversației / dezbaterii, în funcție de parteneri și de situație;
- exersarea alegerii tipurilor de alternanță în conversație /dezbateri (registre de vorbire, discurs / secvențe de discurs etc.);
- cultivarea toleranței de idei, a respectării opiniei sau a argumentelor celuilalt, receptate în variate situații de comunicare etc.

1.5.2. Coordonarea procesului de lectură

Coordonarea procesului de lectură într-o situație didactică de lectură presupune:

- a) stabilirea statutului și a coordonatelor situației de învățare;
b) perceperea și decodarea corectă a semnalelor verbale / nonverbale, a indicatorilor externi ai textului, asocierea corespunzătoare dintre aceste elemente și sensul mesajului scris sau oral;
c) realizarea unor tipuri de conexiuni dintre sensul global și sensurile parțiale, dintre forma sonoră sau scrisă și sensul cuvântului sau al enunțului;
d) realizarea unor conexiuni dintre cunoștințele și deprinderile anterioare și cele în curs de construire;
e) decodarea contextuală și cauzală a unor ambiguități din situația de învățare;
f) decodarea corectă a unui mesaj oral sau scris pe vectorul logico-semantic și logico-argumentativ;
g) urmărirea modului de orientare tematică a exprimării orale și scrise;
h) exersarea tehnicilor de stimulare a exprimării orale și scrise;
i) învățarea tehnicilor de argumentare / contraargumentare a ideilor, de validare și de producere de sensuri globale sau parțiale pe baza textului literar;
k) cultivarea unei receptări analitice, în care tema lecturii poate exista în inventare de probleme, de cuvinte-cheie etc.;
l) cultivarea unei receptări sintetice, în care tema lecturii este relevantă prin analogie, pe baza unor asemănări sau opoziții de idei etc.

1.5.3. Medierea didactică se realizează prin:

a) adecvarea resurselor principale (conținuturi și capacități de învățare) la sarcinile de învățare detectate ca fiind posibile din perspectiva operaționalizării obiectivelor;

b) orientarea discretă, dinamică și flexibilă a procesului instruirii, pe baza evaluării performanțelor școlare și a asigurării reușitei școlare etc.

1.5.4 Acțiunea de transpunere didactică presupune:

- a) regizarea procesului de percepere, de înțelegere, de interpretare, de exprimare orală sau scrisă într-o situație didactică apropiată;
- b) cultivarea unor situații conversaționale de grup, favorabile exprimării unei opinii, a unei argumentări pro sau contra privind textul literar;
- c) exersarea preluării globale a semnificației mesajului oral sau scris, proces ce trimite la aprofundarea înțelegerii textului literar;
- d) exersarea poziției de identificare succesivă a elevului cu diferite roluri sociale;
- e) formarea unei discipline a lecturii și a exprimării orale sau scrise;
- f) conștientizarea și cultivarea unei anumite poziții a elevului în strategia de învățare, ținând seama de:
 - intenția (scopul) în receptare;
 - interlocutorul (autorul cărții / interpretul textului; diferențiat sau cu particularități de scris și de vorbit etc.);
 - situația de comunicare (timpul, locul, modalitatea de comunicare etc.);
- g) alternarea poziției de receptor (cititor sau auditor) cu aceea de participant la strategia de exprimare orală sau scrisă;
- h) cultivarea unui anumit ritm și a tenacității de a citi și de a participa la activitatea din clasă etc.

Deschideri în problematica lecturii

Din perspectiva învățământului actual, problema situării în cauză a lecturii școlare o vedem sub două aspecte:

- a) un aspect didactic extern, reperat în paradigma educațională, cu tot ceea ce implică acesta: modalitățile de selectare a valorilor culturale, interferențe ale didacticii cu alte domenii, configurarea unor oportunități didactice de lectură, relevarea unor componente de formare prin lectură a elevului, a unor competențe ale profesorului;
- b) un aspect didactic intern care ține de optimizarea procesului de lectură.

Cercetările din domeniul pedagogiei lecturii sînt numeroase și, desigur, pot orienta o opțiune sau alta pentru tipul de învățare a cititului (este vorba despre citirea literală, silabică, globală sau mixtă). Ca urmare, în lucrarea noastră, nu ne vom opri la aceste opțiuni care aparțin domeniului general al educației, ci vom trata, cu prioritate, aspectele teoretice și practice ale instituirii actului de lectură prin textul literar.

Pe de altă parte, lectura trimite la înțelegerea semiotică globală, apoi, la interpretarea sensurilor textului pe care pot fi grefate variante de învățare școlară. Situaarea lecturii într-un context didactic operativ înseamnă nu numai a analiza și a exersa, prin exprimarea orală sau scrisă, reprezentările culturale decupate din textul literar, dar și a sintetiza, într-un mod propriu pentru fiecare cititor, aceste valori culturale. Cel mai generos pentru oferta de demersuri didactice în lectură este, fără îndoială, textul literar. În lucrarea noastră, ne vom ocupa de componentele și de strategiile lecturii școlare pe baza textului literar.

2. SITUAREA ÎN SOCIAL A PRACTICII LECTURII

- 2.1. Practica lecturii în societate
- 2.2. Pluralitatea lecturilor în școală
- 2.3. Lectura în școală

2.1. Practica lecturii în societate

2.1.1. Lectura între subdezvoltarea politicii culturale și duplicatul tautologic

Situarea în social a practicii lecturii este insuficient tratată în literatura de specialitate, dar apare separat, în sociologia literaturii. Receptarea presupune un condiționat social și condiționare psihologică, ideologie și rezistență la ideologie – ambele împlinind și deplasind anumite nevoi individuale de lectură. Sub acest aspect, descrierea conexiunilor specifice dintre ideologie și rezistență poate rămâne la stadiul enunțării. Ca modalitate de demers a istoriei literare într-o societate, acest fapt situează relația dintre rezistență și ideologie în centrul evaluării estetice. Și atunci, relația sociologiei literaturii cu teoria receptării nu este una de impact sau de lanț cauză - efect, ci, din contră, pe măsură ce se dezvoltă investigațiile sociologice, se creează o atmosferă propice evoluției gustului literar, în care începe să devină posibilă și prosperă teoria receptării.

Așadar, situarea în social a literaturii ni se pare a fi un aspect important, pentru că sînt implicate aspectele generale ale practicii lecturii: cititorul situat în contextul său social, textul și limbajul ca modalități sociale de potențare a integrării acestuia în societate. Analiza faptelor de cultură contemporane, cărora li se subscrie și practica lecturii, prezintă numeroase aspecte neelucidate în latura diversipurilor cauzate de ideologii, cu reflectare în conștiința colectivă și individuală. Premisa de lucru de la care pornim ar putea fi formulată astfel: dacă pledăm pentru o nouă politică a cărții în societate, atunci este de presupus că atenția școlii ar trebui să fie concertată și concentrată asupra procesului lecturii. Nu intră în atenția noastră analiza distorsiunilor faptelor culturale cauzate de ideologii sau de corporatism cultural – cu repercusiuni și în domeniul procesului lecturii. Cele două aspecte ale culturii din lumea contemporană, concentrarea afectivă univocă pe un anumit traiect ideologic, ca și legea mediului, dobîndesc importanță de prim plan, mai ales, în lumea perceptibilă și măsurabilă a lecturii. Aceasta pentru că faptele culturale nu pot să depășească cele două limite ale propriilor structuri: subdezvoltarea politicii culturale și duplicatul tautologic.

Vorbim despre o subdezvoltare a politicii culturale cînd relația dintre faptele estetice și cele de politică culturală sînt percepute mecanic, univoc. Regăsim, aici, ideologia instrumentalizată cu metode didactice de a-i adapta pe oameni instituțiilor,

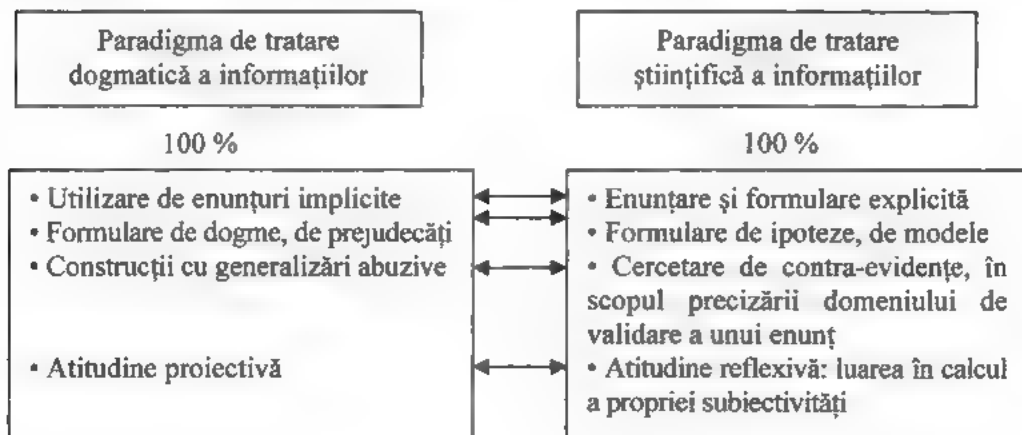
și nu invers, care se dublează ca forță de coerciție la nivelul școlarității. Un exemplu elocvent, în acest sens, este imobilismul tradițional al bibliotecilor, orientare mai mult spre aspectul cultural de arhivare decât de oferire a cărții.

Înregistrăm tautologie și redundanță când un determinism cultural, previzibil și apropiat proiecției sociale, dezechilibrează raportul liber dintre social și estetic. Aceste două componente ale vieții în societate, sociale și estetice, se dezvoltă într-o multitudine de conexiuni între elementele exterioare, semnificante, aflate în raport invers proporțional cu cele semnificate într-o direcție unilaterală, supradeterminată artificial. Este cazul perioadei culturale actuale, caracterizată prin deviații ale raportului social / cultural și prin inhibarea funcțiilor culturale ale bibliotecii. Receptarea cititorului este distorsionată, în mare măsură, de zgomotul de fond al societății, tradus într-o mulțime de semnificații socioculturale aleatorii care își găsesc puțini semnificați.

2.1.2 Deplasarea cunoașterii spre tratarea democratică a informațiilor

Pe de altă parte, începând cu secolul al XIX-lea, putem vorbi despre o problemă a culturilor colective care evoluează între un model conceptual univectorial și unul deliberativ. În condițiile unei opțiuni ferme a societății pentru modelul deliberativ, avem alternative în procesul educației, cu tot ceea ce implică acesta: forme, conținut, mijloace, strategii, evaluare, integrare (Gustave le Bon, 1937). În formația culturală a societății, aceasta înseamnă, pe de o parte, instrucțiuni – influență – feed-back, pe de altă parte, interogații – dezbateri – producție, controlabilă cu sursa de emisie a artefactului, a cărții. Dacă avem în vedere ezitarea, specifică tranziției, sau univocul deciziilor societății în privința culturii, educația ca posibilitate de transmitere, atunci asistăm fie la dispersia hazardată a semnificațiilor, fie la dirijismul cultural și educativ care, și într-un caz, și în celălalt, determină o sărăcire a semnificațiilor de cultură prin restrângerea variantelor socioculturale viabile pentru perpetuarea acestora în societate.

Sociologul Daniel Favre (1991) propune un model de transfer al informațiilor din paradigma socioculturală univocă în cea deliberativă. Prin termenul de paradigmă desemnăm, aici, ansamblul de coduri, de reguli, de valori și de uzanțe care definesc un sistem de gândire. Modelul este operabil procentual pe mai multe niveluri, după cum urmează:



Problema lecturii școlare ca modalitate de tratare a informației în societate ni se pare dificilă, mai ales, în condițiile actuale ale opțiunii educative de transfer de la univoc spre deliberativ. Pe de altă parte, o revoluție politică nu presupune imediat schimbarea de mentalități sociale, în care s-ar înscrie și mentalitatea profesională. Aceasta ar putea intra ca celălalt termen al ecuației într-o schimbare a procesului culturii, în general, al celui educativ, în special. Ca urmare, credem că profilul lecturii școlare actuale nu poate fi decât un substitut imediat pragmatic al culturii generale, pentru că vehiculează relații culturale bazate pe cunoaștere și condiționează astfel celelalte domenii ale acesteia.

2.1 3. Defularea semnificațiilor sociali în perioade de ezitare culturală

În acest context al discuției, complexitatea fenomenului cultural actual se înregistrează la nivelul mentalității colective sub aspectele sale exterioare, mai ales, sub forma de expresie acută a semnificațiilor sociale, defulați în situații de viață neașteptate. În perioade de ezitare, sub aspectul pregătirii pentru integrare în societate, devin specifice lecturile întâmplătoare (de exemplu, sindromul de lectură „Sandra Brown”, producția pornografică, moda telenovelelor etc.). Pentru segmentul de lucru propus, ne interesează tangențial și în ce măsură practica lecturii în școală înlesnește integrarea unor fapte naturale sau artificiale.

a) Paradoxul este că un fapt de ordin pozitiv, cum este practica lecturii, se înscrie și chiar se transmite prin semnificații sociale negative, generați de ezitarea culturală a perioadei de tranziție. De pildă, ineditul și grotescul unor semnificații sociale, de natura evidenței supărătoare pentru gustul public, se află în zona receptării imediate prin caracterul tranzitiv, mediat sau imediat, al cărții. Cauzele apariției acestor fenomene artificiale pot fi clasate pe grupe și, desigur, ar putea alcătui obiectul analizei adecvate din partea sociologilor interesați în problemele de echilibru moral al societății. Dar, cum în dialectica vieții intră și faptul că orice fenomen artificial creat cuprinde în sine și posibilitățile anulării sale, avem toate motivele să fim optimiști în această privință. Caracterul tranzitiv imediat al cărții de orice fel, care permite preluarea globală a semnificațiilor sociale, inclusiv, cei ai subproducțiilor literale sau iconice (este vorba despre producțiile pornografice, despre subliteratură), conține și germeii anulării efectelor sale negative: o practică corectivă și corectă a lecturii în școală. Pentru o politică corectă a cărții în școală, vedem prioritare *cultivarea spiritului critic și a discernământului valoric*.

b) În latura cealaltă, a ineditului și a evidenței unor semnificații socioculturale, transferați în semnificații de lectură, ar putea fi situate filmele, emisiunile TV, benzile desenate, alte media. Desigur, integrându-le procesului de lectură, intrăm într-o suită de controverse privind situarea acestora în literatură, în paraliteratură sau în subliteratură. Titarea din filme sau din banda desenată se constituie ca specii în interiorul genului narativ, ca rezultate ale unor acte de limbaj. Textul, pe care se bazează imaginea, comportă semne de natură diferită, îmbinate în mod complex: relații interne în cadrul fiecărui desen sau imagine, relații între secvențele grafice, relații continui sau discontinui între vinete sau imagini. Dar fiecare dintre acestea este o parte de discurs, constituită astfel evident și inedit sub aspectul fragmentării discursului narativ global. Proiectul narativ al cititorului, bazat pe o anumită ipoteză de lectură, produce

semnificați și semnificați prin înălțuirea secvențelor, dînd iluzia unei continuități textuale în interiorul uman, chiar producîndu-se fenomene de aglutinare secvențială sau temporală. Spațiile albe dintre imagini sau dintre desene, ale ne-spusului, ale necititului, sînt ocupate de emoționalul cititorului, obișnuit să realizeze aceste legături logice din experiența sa existențială. Și atunci, sub aspect didactic, putem vorbi despre o posibilă dinamică a integrării imaginilor și a benzilor desenate în procesul de lectură școlară, pe baza realizării unor oportunități mixte de învățare, în care acestea devin auxiliare didactice ale textului literar.

2.2. Pluralitatea lecturilor în școală

2.2.1. Este manualul unic un model de lectură?

Parte componentă a procesului de învățare, lectura manualului este un model oferit cititorului în școală. În condițiile actuale, acesta este unic, construit la capătul unei programe-direcive, cu selecție univocă, care nu poate să țină seama de toate trebuințele individuale sau de cele ale grupurilor de elevi. De aceea, credem că ar fi utile, într-o viitoare etapă, manualele alternative, la baza realizării cărora ar fi de dorit să situăm principiile de integrare a competențelor școlare în cele sociale, în care prioritar devine procesul de lectură.

Lectura s-ar situa astfel într-un tip de învățare specifică (Gérard Vigner, 1979; A. Bentolila, B. Chevalier, D. Vigné-Falcoz, 1991), orientată de obiective de integrare:

- a) lectura cu voce tare și în gînd;
- b) lectura textului literar;
- c) lectura interpretativă;
- d) lectura de căutare: descifrarea unei situații abstracte;
- e) lectura explicativă a textului sau, mai nou, vorbim despre lectura metodică;
- f) lectura de documentare: istorie, geografie, biologie;
- g) lectura graficelor și a schemelor.

În acest context, lectura se sprijină pe dezvoltarea componentelor competenței de comunicare: lingvistică, contextuală, referențială și situațională (Daniel Coste, 1978). Situarea funcțională în comunicare a limbii și a literaturii presupune regîndirea acesteia pe două mari clase de competențe: receptarea auditivă și scrisă; exprimarea orală și scrisă. Din perspectiva didacticii lecturii, avem în vedere un număr de sugestii privind proiectarea structurilor de lectură:

- realizarea unei coerențe și a unei viziuni sistemice;
- esențializarea și problematizarea situațiilor didactice de lectură;
- ordonarea progresivă și substituibilă a structurilor didactice de lectură;
- crearea unor situații de descoperire și a unor posibilități de permutare a diferitelor strategii didactice, considerate sub unghiul emulației și al eficienței;
- selectarea unor texte vii, preluate și din viața cotidiană;
- o deschidere mai largă spre problematica treptei viitoare de învățare și spre problematica socială.

2.2.2. Integrarea eului în natura socială

Proiectarea autonomă a cititorului rămâne principalul vector al dorinței de a ști în procesul lecturii:

A educa înseamnă a face tot ceea ce este necesar pentru ca un copil să participe la acest extraordinar joc colectiv. [...]

Pentru aceasta, acesta ar trebui să iasă din condiția sa de a se lăsa supus de toate constrângerile naturii, pentru a deveni astfel ființa-subiect care supune natura și pe sine însăși. Această evadare de sine este obiectul educației.”

(*** *Reconstruire ses savoirs Chercher, agir, inventer*, 1985, p.107).

Din ideile formulate mai sus asupra cunoașterii și asupra devenirii ființei umane reiese că sinele uman poate fi educabil prin lectura ca aventură a spiritului. Aceste idei se constituie în premise de lucru și în domeniul școlar, mai ales, experiența neconstrângerii pe care o favorizează lectura textului literar. Lectura poate fi optim operaționalizată, măsurată și evaluată în școală, dar, în comparație cu alte moduri de achiziție a cunoștințelor din media, lectura textului literar se situează în apropierea intimă, eliberatoare, sensibilă și nonobiectivă a lui „a ști”. Anumite elemente ale practicii lecturii sînt preluate din familie, din cercurile socio-profesionale sau culturale sau din „zgomotul de fond” al mass media, dar *rolul metodic* îi revine școlii.

Între cele două limite de percepții culturale (percepția pregnantă a sensului unei culturi și starea de indiferență față de actul cultural (*zapping culture*)), lectura este indicator pentru măsurarea gradului de civilizație a unui popor. Practică culturală universală, aceasta presupune *tehnici de transfer din semnificant în semnificat*, dar și luarea în stăpînire, integrarea eului în natura socială (Robert Escarpit, 1980). Deși determinată și circumscrisă de diferiți factori (politici, sociali, economici, geografici, culturali), lectura rămîne la nivelul opțiunii individuale, *stricto sensu*, ca modalitate de a personaliza socialul și de a i se integra. Echilibrul celor două laturi ale personalității umane (particulară și socială) se poate realiza în aria progresivă și pozitivă a construcției de sens prin lectură. Jacques Ponsart (1991) consideră lectura prin excelență funcțională, cu patru zone specifice (tipuri de lectură), deoarece imaginile de lectură ale textelor literare se orientează spre viața profesională, spre viața particulară, spre statutul de individ și spre viața din societate. Dar, dincolo de ceea ce autorul amintit clasează funcțional sub incidența lui „spre”, se află lectura inițiativă, proiectivă, la capătul căreia regăsim comportamentul motivat afectiv al cititorului. Semnificantul sociocultural redevine, chiar prin natura sa, semnificat individual și social.

Danielle de Keyser (1990) situează, la baza învățării, metodele active Freinet, și ca urmare, metoda naturală a lecturii este cea care stăpînește cel mai bine diferențele dintre individual și social. Preluată din realitate, aceasta permite transferul analizei mediului înconjurător în propria evoluție umană. Pentru a atinge acest scop, profesorul urmărește formarea mai multor tipuri de motivații pentru lectură:

- intelectuale: descoperirea structurilor vieții, construcția cunoașterii, descoperirea interacțiunilor;
- afective: plăcerea de a descoperi și de organiza, curajul, inițiativa;
- socio-afective: toleranța, spiritul pacifist.

2.3. Lectura în școală

La nivelul societății, circuitul cult se deosebește de circuitul popular (Robert Escarpit 1980). Circuitul literaturii culte prezintă aspectul unei „serii de selecții succesive” care se limitează unele pe celelalte, pe când, în circuitele populare, cartea este plasată pe traseele vieții cotidiene, prin procesul mecanic și ieftin al standardizării. Adevărata literatură a cititorului se eliberează de o viață culturală superficială. Soluția regîndirii practicii lecturii începe chiar de la nivelul comportamentului grupurilor umane față de literatură, adică de la nivelul consumului. Gîndind redimensionarea procesului lecturii, avem în vedere locul cărții în școală, formarea comportamentului lectorului în școală și dimensiunea didactică a lecturii.

Paul Cornea (1988) vorbește de șase tipuri de lectori, dintre care lectorul virtual și lectorul real vor intra în unghiul de atenție al didacticii lecturii. Robert Escarpit (1980) ajunge la concluzia că, la capătul excursiei „lectură”, descoperim modelarea, formarea a două comportamente: unul obiectiv și celălalt proiectiv. În primul caz, cartea este percepută ca o sursă de informații, în cel de-al doilea, aceasta devine proiecție a sinelui, aruncat într-o aventură intelectuală sau afectivă, asistat de autorul cărții. Transferul dintr-o lectură prospectivă într-una proiectivă sau invers, se face prin opțiunea și prin capacitatea de abstractizare sau de concretizare a cititorului. În școală, se operează cu două mecanisme de lectură, distincte din punct de vedere metodic: primul, activitatea didactică proiectată și, al doilea, disponibilitatea motivată.

2.3.1. Activitatea didactică proiectată

Activitatea didactică proiectată își găsește locul în spațiul psiho-pedagogic, în cadrul fiecărei discipline de învățămînt sau în activități organizate în afara școlii. Calea de determinare a unei „intrări” autonome într-un proces continuu de lectură este aceea a multiplicării și a diversificării actelor de lectură, ca și a motivațiilor pentru lectură pentru toate tipurile de texte (vezi infra, *Capitolele 5, 6, 7*).

2.3.2. Disponibilitatea motivată

Prin cantitatea selecției de carte și de text, ca și prin multiplicarea metodelor de lucru, se poate măsura, în parte, calitatea practicii lecturii (G. Rémond, 1992). În procesul lecturii, dorința de identificare a elementelor existențiale și a relațiilor dintre acestea este dublată de dimensiunea inițiativă. Dacă descoperirea solitară a cărții este dominantă experienței de lectură, ar trebui să ne imaginăm deja, în actul educativ, îmbinarea acesteia cu practica didactică a lecturii. Disociem deci între activitatea școlară de transmitere și lectura copilului din contextul propriei sale dezvoltări. Această experiență, care intră în comportamentul proiectiv de cititor, este reglată prin practica funcțională a lecturii și are un rol esențial în procesul motivărilor succesive pentru lectura din școală și din afara școlii (vezi infra, *Capitolul 3*). Între lectura care modelează și proiectează și lectura-învățare există atît puncte comune, cît și diferențe (vezi infra, *Capitolele 5, 6 și 7*).

Propuneri de optimizare a lecturii

Optimizarea procesului de receptare a cărții în societate o vedem direct legată de integrarea a trei elemente principale, care constituie baza reechilibrării poziției cititorului în contextul actual saturat de informații:

- a) o acțiune ideologică viguroasă, respectând continuitatea și autonomia persoanei, în care este inclusă și reabilitarea instituției școlare;
- b) o acțiune foarte largă și susținută în favoarea tinerilor;
- c) o bătălie locală și europeană (Gilles Roussel, 1992).

Robert Escarpit (1977), Gilles Roussel (1992) propun soluția ieșirii din recesiunea culturală la nivelul consumului de carte prin redimensionarea politicii educației pentru lectură pe planul comunicării publice, al rețelei de difuzare și al cercetării aplicative în domeniu.

Sub aspectul tratării procesului, în lumea educatorilor, se vorbește tot mai des de o învățare continuă a lecturii. Actul de a citi este, în evidența sa școlară, o condiție primă a reușitei tinerului, apoi, mijloc de acces la cunoașterea generală și specializată, deci instrument al echilibrării sociale. Pe de altă parte, lectura nu poate fi separată de scris. Școala tradițională ne-a transmis noțiunea, intuită în valorile sale educative, de „scris-citit” – ceea ce presupune sincronizarea celor două direcții ale evoluției intelectuale a copilului.

Lectura și exprimarea scrisă sau orală folosesc aceleași scheme mentale. Educatorul care se ocupă, la un moment dat, de o componentă nu o poate neglija pe cealaltă. Obiectul lucrării noastre îl vedem deci conturat între receptarea și exprimarea mesajului scris sau oral, între enunțarea unor componente și a unor strategii de lectură.

STUDIUL DE CAZ

Pentru observarea unor aspecte socioculturale reflectate în lectura școlară, ne vom folosi de datele înregistrate în 1992 și, respectiv, în 1994, pe niște grupuri compacte de elevi, preadolescenți și adolescenți, 11 – 12 ani și, respectiv, 16 – 17 ani (Liceul Teoretic *Iulia Hasdeu*, București). Am ales studiul de caz pe aceste grupe de vîrstă pentru că, începînd cu gimnaziul, elevii prezintă, în general, o atitudine stabilă față de lectură. Acest fapt permite observații și reflecții referitoare la asimilarea, autonomă sau determinată de factorii instituționali, a unor elemente socioculturale de către grupurile de elevi aflate în analiză, fără ca aceste date obținute în urma aplicării chestionarelor să poată fi extrapolate.

Observații generale referitoare la grupurile de elevi:

- aparțin unei zone sociale caracterizate prin disponibilitate medie spre maxim pentru receptarea cărții;
- evoluează într-un climat de receptare sensibilă și nuanțată a fenomenelor socioculturale (în centrul Capitalei, au la dispoziție biblioteci, muzee, librării, biblioteca școlii etc.);
- aparțin unei instituții școlare de tradiție cu un grad ridicat de reprezentare școlară.

Conținutul chestionarului de lectură:

- 1) Ce cărți preferați să citiți în afara lecturii obligatorii?
- 2) Care sînt textele preferate din manualele școlare actuale?
- 3) Care sînt personajele preferate din lecturile parcurse?
- 4) Cine cumpără cărți în familia voastră?
- 5) Ce cărți ați dori să găsiți:
 - a) în librării?
 - b) în biblioteci?
- 6a) Care sînt ziarele și revistele pe care le citiți?
- 6b) Ce rubrici preferați?
- 7a,b) De ce (nu) vă place să citiți?
- 8a) Cînd citiți?
- 8b) Cîte ore acordați lecturii literare? dar programelor radio, TV ?

Din interviurile cu elevii și din rezultatele ale acestui chestionar (vezi *Anexele*) am desprins următoarele observații:

a) Din chestionarele de lectură date elevilor de clasa a VI-a, 11 – 12 ani, reiese că aceștia prezintă o atitudine ușor rezervată în privința lecturii imaginilor statice sau a benzilor desenate, după cum urmează: 9 din cei 37 de elevi (9 opțiuni din cele 96 exprimate) și, respectiv, 20 de elevi din cei 75 (20 din 200 de opțiuni) au fost pentru lectura benzilor desenate (vezi *Anexa 1*). Virtuțile integrative ale acestui tip de text narativ sînt preluate, ca atare, în ordinea practicii de lectură, adică prin evidentă, spre deosebire de producția pornografică, de exemplu, care este sancționată chiar din interiorul lecturii, prin discernămint și prin spirit critic. Deși, banda desenată este evidentă și inedită, sub aspectul semnificațiilor, totuși pune în circulație o multitudine de relații care devin semnificații pentru cititor. Relațiile stabilite între desene sînt logice, cronologice, evolutive la nivelul refacerii narațiunii interiorizate de cititor, apoi, progresive, integrative la nivelul receptării globale.

Adolescenții, presupuși a fi mai deschiși spre lectura întâmplătoare, sînt atrași de inedit, de expresia plastică superficială ca și de faptul că pot prelua ca atare, fără să interpreteze „succintul”, „prefabricatul” (clișeele epice). Totuși nu au exprimat opțiuni pentru producțiile pornografice sau pentru clișeele epice. Mai mult, s-au arătat dispuși să situeze fenomenul „subproducțiilor culturale” în grupa de probleme inedite și tranzitorii ale vieții. Practica școlară tradițională arată că ceea ce este tranzitoriu sau declarat tranzitoriu nu numai că poate fi analizat critic, dar are propriile resurse de a se anula.

b) Abordînd problematica lecturii școlare, ar trebui să avem în vedere răspunsurile la cele două întrebări: „Ce oferim?” și „Cum oferim?”. Primul aspect, „Ce oferim?”, presupune descrierea situației de fapt. Fondul de carte, în sectorul bibliotecilor, este redus, dar nu (neapărat) această realitate se reflectă în comportamentul lectorului. Fișarea, clasarea și conservarea, ca fapt în sine, de bibliotecă, intră prioritar în preocuparea acestei instituții, și mai puțin acțiunea referențială de comunicare, în sensul că vine în întâmpinarea intereselor și nevoilor cititorului. Răspunsurile date de cititorii chestionați asupra cărților pe care ar dori să le găsească în biblioteci ni se par edificatoare (vezi *Anexa 5*):

Cititorii de vîrstă școlară medie, cu o atitudine socială în formare, caută, în bibliotecă lumea adiacentă lumii lor interioare, a visului și a devenirii. Din 47/93 de opțiuni, exprimate de 37/35 de subiecți, 34/30 sînt pentru cărți de aventuri, despre viața oamenilor, apoi, urmează preferințele pentru benzile desenate, pentru literatura istorică și științifico-fantastică. Or biblioteca școlară, ca instituție cu interese culturale structurate, nu este pregătită pentru a primi un asemenea public consumator. Procentul de reînnoire a fondului sau de actualizare a fondului de carte este nesemnificativ în această privință (vezi *Anexa 5b*).

În schimb, cititorii de vîrstă școlară mare, 16 – 17 ani, cu o atitudine socială aproape formată, apreciază biblioteca, cu precădere, din punctul de vedere al modului de operare cu informații. Din 33/95 de opțiuni, aparținînd a 27/30 de subiecți chestionați, 20/31 sînt pentru utilitatea fondului de carte (vezi *Anexa 5b*).

Răspunsul la o posibilă întrebare privind rostul actual al bibliotecii este, fără doar și poate, oferta optimă de informații, venind dinspre nevoile intelectuale și afective ale cititorilor săi. Este adevărat că rediscutarea problemei utilității bibliotecii face parte dintr-o adevărată politică a cărții (și nu numai), care trebuie să înceapă cu investiții pentru lărgirea fondului de carte. Dar, după cum se pare, nu acesta este singurul element necesar și suficient. Avem în vedere perioada anilor 1981 – 1986, cînd, în Franța, s-a declanșat o adevărată campanie economică voluntaristă a cărții. S-a dovedit insuficientă, deoarece procentul de majorare a consumului de carte a fost nesemnificativ. Alceva s-a conturat ca fiind eficient în relația cititor – carte: optimizarea procesului lecturii prin „ieșirea” din starea de izolare, suficientă sieși, a bibliotecii, ca și accentuarea elementelor educative care conturează procesul lecturii. Pentru ca biblioteca să devină utilă, aceasta ar trebui să regîndescă dinamica mijloacelor sale de cooperare cu cititorii: oferte deschise de carte, acțiuni culturale pertinente, mediateci, stagii de pregătire a cititorului, posibilități de multiplicare a materialelor, modalități mai flexibile de clasare și de selectare a cărților etc.

c) Un cititor corect motivat pentru lectură este, în același timp, și cumpărător de carte. Este știut că acest element intră, sau ar trebui să intre, și în practica educativă pentru lectură. În condițiile actuale, scumpirea considerabilă a cărții este un aspect, e drept, important, de care trebuie să ținem seama. În același timp, însă, există și aspectul pozitiv ca intenție, al unei adevărate „invazii de carte”, dar negativ ca realitate. Acest fapt soliciță opțiuni motivate anterior din partea cumpărătorului. Aspectul de ordin economic obstructiv poate crea circuite de valori culturale paralele, o situație în fața căreia participarea lecturii școlare ar trebui să fie orientată în mod deosebit spre cultivarea judecății valorice și a discernămintului. Ni se pare importantă, aici, atitudinea selectivă față de carte, care nu ar trebui să fie pasivă, chiar dacă are concurența altor media (vezi *Anexa 5a*). Modificările atitudinale în procesul de primire a artefact-ului, a cărții ca obiect, în bibliotecă și în librării, pot condiționa substanțial procesul lecturii.

Din chestionarul dat (vezi *Anexa 5a*), reiese că 57%/43% dintre elevii de vîrstă școlară mijlocie și, respectiv, 37%/26% dintre cei mari nu au contact cu librăriile sau îl au sporadic (7%/6%). Pentru cotele socioculturale ale școlii pe care am prezentat-o anterior, aceste procente sînt modeste, dacă ținem seama și de mediul de viață în care se găsesc elevii. Aceștia provin din familii avantajate în ceea ce privește accesul la carte și la cultură.

d) Într-o altă ordine a interpretării comportamentului de lectură, „setea de epic” (vezi *Anexele 1, 2, 3*) rămâne o dominantă a vârstei școlare mijlocii (18 din cele 43 de opțiuni și, respectiv, 19 din 93 sînt pentru literatura de aventuri și pentru cea polițistă). Celelalte opțiuni sînt semnificativ răspîndite pentru subiecte din literatura științifico-fantastică și din viața cotidiană. În comparație cu literatura de documentare în bibliotecă, dorința de a găsi în librării literatura de informare este remarcabilă: 10 opțiuni și, respectiv, 14 sînt pentru literatura din librărie, față de 4 și 18 pentru documentare în bibliotecă (vezi *Anexa 5a*).

La vârsta școlară mare (vezi *Anexele 2.5a, 5b*), găsim conturat clar interesul pentru literatura de informare: din 62/105 de opțiuni, aparținînd a 27/30 de subiecți, 35/42 sînt pentru acest tip de literatură (critică literară, filosofie, istorie, geografie etc.)

e) Chestionate asupra textelor preferate din lectura școlară obligatorie (vezi *Anexa 2*), cele două echipe de elevi au dat răspunsuri interesante. În primul rînd, elevii chestionați nu sînt atrași de textele literare de tip funcțional și de paraliteratura existente în manuale. Aceasta poate însemna că practica lecturii de căutare, lectura metodică, ca și lectura „eliptică” a desenelor sau a schemelor nu sînt cultivate deliberat în școală, ci există într-un implicit al situației de lectură. În al doilea rînd, cotele înalte din preferințele exprimate sînt pentru textele istorice și despre natură, pentru poezii (vîrsta școlară medie), pentru textele istorice, despre viața oamenilor (vîrsta școlară mare). Este posibil ca aceste opțiuni să copieze, în mare, ceea ce, de fapt, li se oferă elevilor – o lectură văzută dintr-o latură excesiv didacticistă, care nu răspunde formării unor personalități autonome și dinamice a acestora. În al treilea rînd, practica autonomă a lecturii este legată de practica lecturii școlare excesiv dirijate. Anumite laturi ale înțelegerii vieții ca proces, ale culturii ca posibilitate umană de integrare în societate, reflectate în lectura societății, ar trebui transferate mai repede fie în manualele școlare, fie în alte materiale auxiliare (avem în vedere, mai ales, manualele de gimnaziu).

f) Chestionați asupra lecturii în afara clasei (vezi *Anexa 1*), 64/65 de subiecți au exprimat 187 și, respectiv, 200 de opțiuni, față de 141 și 171 de opțiuni pentru lectura obligatorie (vezi *Anexa 2*). Primele seturi de răspunsuri ilustrează dorința copiilor de a citi în singurătate, superioare preferințelor pentru textele literare oferite de școală.

g) Prin practica lecturii școlare, cititorul devine conștient de eficiența acesteia, pentru că își găsește motivații, în primul rînd, de tip intelectual (vezi *Anexa 7a*). Din seria acestor răspunsuri, desprindem următoarele: din cei 64 și, respectiv, 65 de elevi testați, 30/32 de motivații declarate sînt pentru informare; 41 și 42 – pentru progres intelectual; 27 și 31 – pentru integrare socială; 1 și, respectiv, 8 motivații declarate – pentru căuta inspirație pentru creații proprii. Din seria motivațiilor afective pentru lectură (vezi *Anexe*), relevăm: 22 și 28 de elevi citesc pentru a se relaxa; 38/57 – pentru diverse activități; 14/16 citesc din curiozitate; 5/10 subiecți declară că lectura este pentru „a-și omori timpul”. Numărul motivațiilor intelectuale și de integrare este mai mare decît numărul motivațiilor afective (100 și 116 față de 79 și, respectiv, 101). La vârsta școlară mijlocie, motivațiile afective sînt mai numeroase și mai evidente față de motivațiile afective ale celor mari. Din seria motivațiilor intelectuale pentru elevii de gimnaziu, grupa cea mai numeroasă este aceea care optează pentru „progresul intelectual”, pe cînd cei mari aleg, ca fiind prioritare, motivațiile legate de informare și de integrare socială. Printre motivațiile afective, elevii de gimnaziu identifică

„plăcerea de a citi”, cu prioritate, pe cînd cei mari selectează „lectura-relaxare” și „lectura-curiozitate”.

Sugestii pentru dezvoltări ulterioare:

- Într-un mediu sociocultural favorabil, comportamentele de lectură nu sînt autonome, sînt dependente de modelele rigide ale manualelor manualelor devenite unice în clasă;
- Nu este evidentă învățarea continuă prin lectură.

3. ASPECTE ALE RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR

- 3.1. Premise comune receptării și lecturii școlare
- 3.2. Evaluarea faptului artistic
- 3.3. Care sînt implicațiile cititorului în procesul lecturii?
- 3.4. Expectația în opera literară
- 3.5. Semnificarea operei literare prin lectură
- 3.6. Producerea semnificației prin lectură
- 3.7. Reinvestirea textului cu sensuri
- 3.8. Subiectul lecturii

3.1. Premise comune receptării și lecturii școlare

Vorbim despre o schimbare într-o paradigmă anterioară și despre o determinare socio-istorică a funcției sale – fără ca aceasta să fie un răspuns sau un efect, așa cum se confundă, de multe ori –, atunci cînd sînt receptate fapte de cultură. În teoria receptării, un proces de cunoaștere este privit nu numai ca o preluare coezivă, conștientă și colectivă a informației, dar și ca o reacție la dezvoltarea social-intelectuală și literară (Robert C. Holub, 1984). Ca urmare a tendințelor de preluare globală a culturii, este bine să delimităm perimetrul receptării de cel al lecturii critice, deoarece, pe de o parte, nu există o influență reciprocă între acestea două, pe de altă parte, posibilele similarități sînt superficiale și abstracte pentru semnificația problemei abordate. Separarea celor două ne aduce mai aproape de didactica lecturii, care, după cum vom vedea, se înscrie, prin problematica sa specifică, în teoria receptării. Post-structuralismul, ca simptom al crizei structuraliste, a pus în evidență eficiența unui model erudit (*scholarly model*), în care este inclusă și receptarea în școală, respectiv, modelarea pentru anumite discipline de învățămînt.

Premisele comune receptării și lecturii școlare sînt:

a) medierea receptării estetice, formale și istorice, este legată tot așa de bine de analiza artei, a istoriei și a realității sociale;

b) relația didacticii lecturii cu metodele structurale și hermeneutice (se știe că au fost folosite, în gimnaziul românesc, la un moment dat, excesiv și mecanic, analiza structurală sau comentariul textului);

c) valorificarea esteticului (nu numai ca descriere) și a efectelor acestuia în exprimarea orală și scrisă, care pot fi, în egală măsură, integrate atît în literatură, cît și în fenomenele din media.

În aceeași ordine a ideilor enunțate, nu putem să nu observăm că utilitatea exhaustivă a vechilor metode legate de practica lecturii în școală nu numai că

nemulțumește, dar generează mai multe întrebări decît poate răspunde. Aici, un aspect ni se pare important: dacă atenția profesorului va fi, în continuare, redirecționată asupra unui pol sau altuia al lecturii școlare (cititor / audiență / text), riscăm să recreăm paralelele metodice bine cunoscute.

Avînd în vedere achizițiile ultimilor ani din domeniile cunoașterii, putem avea în vedere un program coerent de lectură, după cum putem avea în vedere și o didactică a lecturii (vezi *infra*, *Capitolele 5, 6*). Pentru configurarea obiectului lucrării noastre, avem în vedere cîteva limite ale preluării / prelucrării textului literar, legate de diferite aspecte din domeniul receptării:

- cultivarea excesivă a cunoașterii perceptuale, prin familiarizarea și prin obiectivarea conținutului textului (formalismul rus);
- interpretarea impersonală a sistemului de semnificare a textului, dimensiunea sociologică a operei (structuralismul praghez);
- determinarea elementelor concrete ale textului și reconsiderarea rolului lecturii recreative (Roman Ingarden, 1978);
- interpretarea rigidă a textului, mergînd pe liniile sale clasice, de analiză literară;
- interpretarea exclusiv sociologică a literaturii, diferită de situarea sociologică a literaturii (perioada dogmatizării literaturii și a practicii școlare).

3.2. Evaluarea faptului artistic

Receptarea textului literar în școală este legată de evaluarea faptului artistic.

3.2.1. *Experiența estetică*

Hans Robert Jauss (1982) identifică tipurile de experiență estetică propuse la anumite niveluri ale receptării:

- a) Literatura este tratată, în receptare, ca proces dialectic;
- b) Orizontul așteptării apare într-un sistem intersubiectiv fiind, în același timp, un sistem de referințe, în care lucrează ipotezele individuale;
- c) Chiar dacă fiecare participant la receptarea textului își găsește o direcție, care dă măsura receptării, la un moment dat, acesta poate să-și suplimenteze ipotezele asupra valorii textului, ca diferență a cunoașterii nelimitate, ca o noțiune a absenței care ar permite re-cunoșterea prin re-citirea acestuia.

La toate acestea, adăugăm alte observații:

d) Interpretarea lecturii în paradigma negativității prin receptare (Hans Robert Jauss, 1982), ca și încercarea de provocare prin necunoscut a textului (teoria literară germană), înscriu procesul lecturii literare în afara cotidianului și în afara familiarului.

e) Hans Robert Jauss (1982) procedează la analiza a trei categorii fundamentale care intră în procesul lecturii: (a) *poiesis* sau experiența estetică productivă; (b) *aisthesis* sau dependența receptării, a *poiesis*-ului, prin care se leagă prezentarea evenimentelor de portretizarea și de relevarea prezentului; (c) *catharsis* sau experiența estetică comunicativă. Statutul cititorului se definește în funcție de modalitatea de identificare estetică a acestuia și de asumarea distanțelor lecturii. Pentru estimarea

distanțelor, ni se par interesante, pentru didactica lecturii, modelele interacționale ale identificării estetice a cititorului cu eroul operei în mai multe moduri: asociativ, admirativ, simpatetic, cathartic, ironic.

3.2.2. Probleme didactice ale experienței estetice

a) Structurile și imaginile cititorului se păstrează într-o structură dialectică a lecturii, mai ales, prin limbaj. În primul rînd, vorbim aici despre *limbajul interior al lecturii*, apoi, despre *limbajul de expresie*. Rolul lecturii, în această latură a problemei, este de a potența și de a motiva exprimarea corectă scrisă și orală din școală. Implicațiile didactice asupra cărora, de astfel, vom reveni pe parcursul lucrării noastre, sînt legate de transferul operațiilor de învățare prin intermediul regulilor gramaticale, din interior către exterior:

„Orice construcție lingvistică, de la fonem pînă la cele mai lungi secvențe verbale, conține în mod necesar o serie de reguli, de norme (opera vorbitorilor, nu date ale naturii, fiindcă natura nu are norme, ci legi”

(Ion Coteanu, 1973, p.18).

b) Dar receptarea logicii interioare a textului și a limbajului corespunzător depinde și de modul de situare a cititorului, atît superficial, în forma de prezentare (ordonarea materialului iconic, a graficelor, a capitolelor, a caracterelor literare), cît și mai profund, în conținut. Situarea cititorului se realizează prin limbajul autorului care induce un set de atitudini și de valori aparținînd acestuia. Un mod de situare specială a cititorului este traducerea care oferă posibilitatea congruenței semnificațiilor mediate și re-mediate a imaginilor textului prin lectură.

c) Din punctul de vedere al specificării punctelor mai importante pe harta lecturii școlare, propunem următoarele întrebări didactice:

i) Care dintre pozițiile scriitorului sînt prezente în text? Prezentăm cîteva repere:

- cine vorbește sau controlează narativul;
- natura experiențelor descrise de scriitor;
- ritmul, structura, logica pasajelor;
- relevarea unor gînduri, idei, sentimente preferate de autor;

ii) Care este distanța scriitorului față de cititor?

iii) Cine sînt intermediari între scriitor și cititor?

iv) Ce reacții putem releva citind două versiuni? două variante ale aceluiași text?

v) În ce situații restrîngem limbajul interior al imaginilor de lectură pentru a utiliza limbajul scris sau oral?

vi) Putem nota cîteva caracteristici ale limbajului interior reperate dintr-un text scris sau oral?

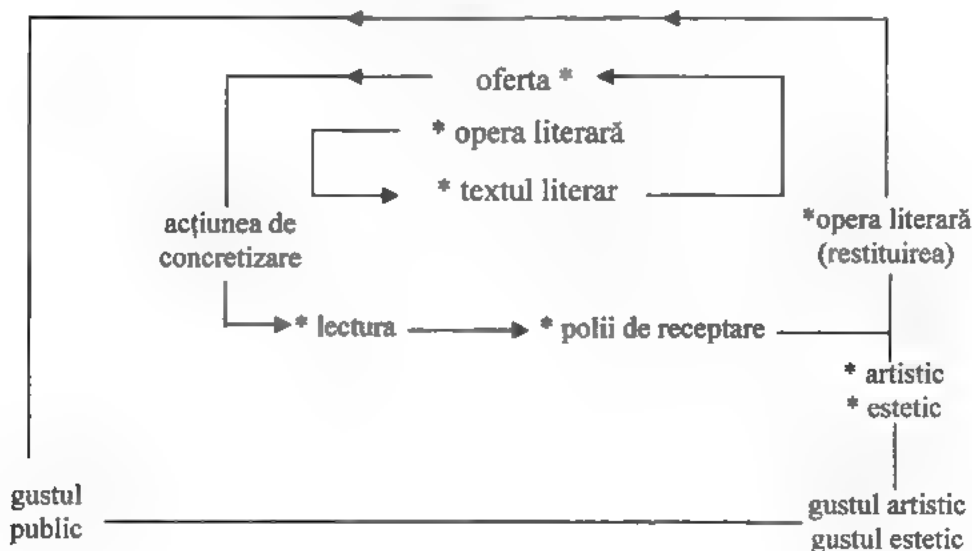
d) Emiterea unor ipoteze individuale în raportul operă literară / text literar / lectură:

Luînd în discuție problema operei literare din perspectiva teoriei fenomenologice a artei, aceasta include nu numai textul care se oferă lecturii, cu alte cuvinte, textul actualizat, ci și, în egală măsură, acțiunile implicite la care răspunde textul. Roman Ingarden (1973) confruntă structura textului literar cu direcțiile în care acesta

poate fi realizat din unghiul cititorului. Textul poate fi privit ca ofertă din mai multe puncte de vedere, text pe care cititorul îl poate dirija într-o anumită direcție. Ceea ce devine actual în textul literar este acțiunea de concretizare. Dacă această acțiune cade sub incidența lecturii, atunci opera literară dobândește doi poli: unul artistic și celălalt estetic. Polul artistic se referă la opera creată de autor, cel estetic, la realizarea împlinită de cititor. Din situația de lectură concret creată, reiese că opera literară nu este identică cu textul sau cu realizarea prin lectură a textului, dar, în fapt, trebuie să conțină cele două direcții.

Opera înseamnă mai mult decât textul. Sarcinile de înțelegere a textului, chiar independente ca sens de dispoziția individuală a cititorului, devin acte de lectură prin transferul diferitelor modele de lectură ale textului. Convergența textului și a receptării cititorului aduce opera literară în existență, care este întotdeauna virtuală, nefiind niciodată complet surprinsă, neidentificându-se complet cu realitatea textului sau cu dispoziția individuală a cititorului. Virtualitatea operei literare reiese din natura sa dinamică și, ca revers, este pre-condiție pentru efectele pe care opera le reclamă dinainte. Pe măsură ce cititorul folosește numeroase perspective oferite de text, ca urmare a integrării modelelor de lectură și a punctelor de vedere relevate de-a lungul experienței de viață sau școlare, aceste perspective situează opera literară în mișcare. Pe evoluția procesului de învățare se bazează lectura școlară, rezultantă a tensiunilor interioare ale fiecărui copil în parte. În consecință, *lectura devine cauză a operei literare, relevând caracterul său dinamic*. Pe lângă validarea de sens, celălalt aspect al lecturii este (re)investirea operei literare cu sensuri, în care cititorul preia textul literar în ipostaza didactică a ofertei de lectură (vezi infra, *Capitolul 5, 6, 7*). Textul literar este integrat astfel într-un proces individual de caracterizare pe două coordonate: una de situare în context, cu referințe la gustul public, cealaltă de receptare, cu referințe la gustul artistic și estetic. Aici, opera literară se restituie prin lectură, iar procesul are virtuți generative:

(Re-lectura, reinvestirea operei cu sensuri)



Punctul de plecare pentru o analiză fenomenologică a textului ar trebui să fie direcția în care secvențele textului acționează una asupra alteia, ca și importanța specială a unor supraelemente afective ale textului care nu corespund anumitor realități obiective în afara lor înseși. Lumea prezentată în textele literare este construită în afara a ceea ce Roman Ingarden (1973) a numit *propoziții intenționale corelative*. Propozițiile, ca propuneri de informație sau de trăire, stabilesc așadar *variate perspective în text*. Vorbim, în acest caz, de *dominante textuale* (Gérard Vignier, 1979). Dar părțile componente rămân separate în secvențe de trăire din punctul de vedere al cititorului, nefiind suma totală a textului însuși. Pentru propozițiile corelative intenționale, conexiunile, individuale în exteriorul lor, la nivelul percepției, devin subtile, semnificația lor reală se realizează numai în interiorul interacțiunii acestor corelative. Cititorul acceptă să preia anumite perspective, dar, inevitabil, cauzează și interacțiuni între segmentele comunicării literare. Propunerea de comunicare a textului citit nu constă numai dintr-o simplă enunțare, ca una care expune un lucru existent, ci atinge un alt nivel, emoțional, înainte de a se reintegra în experiența cititorului. Sub acest aspect, considerăm riscantă acțiunea din didactica tradițională de a analiza numai gramatical sau numai stilistic textul literar, căruia i se estropiază astfel funcțiile specific poetice și virtuțile emoționale.

Adevărurile enunțurilor literare sînt percepute ca propuneri pentru cititori, și acest fapt rezidă chiar din interiorul interacțiunii dintre propozițiile autorului al căror scop converg spre varianta ideatică a textului. În forma sa de a expune, de a oferi informații sau observații, textul conține o structură pre-concepută în conținutul său specific, punînd în mișcare o opțiune de lectură în afara căreia emerge conținutul actual al textului însuși. Procesul lecturii ia forma unui fel de caleidoscop de perspective, de pre-intenții, de recolectări de idei și de trăiri. În acest demers, fiecare propunere conține o previziune a următoarei și formează un fel de direcție de evoluție, un vector de sens, pentru ceea ce ar urma să vină, care, la rîndul său, devine perspectivă a lecturii textului citit deja. Acest întreg proces, în care se succed în mod necesar propuneri de idei și de trăiri, reprezintă împlinirea potențialului, realitatea neexprimată a textului, *contextul de lectură* pentru o mare varietate de sensuri ale fiecărei dimensiuni virtuale care poate fi adusă în mijlocul existenței cotidiene determinată sau nu de opțiunea cititorului. Procesul de anticipație sau de retrospecție nu se dezvoltă într-o unică direcție, ci are șansa, după cum arată Roman Ingarden (1973), realizării unei multitudini de propuneri. Trăirea secvențială prin lectură blochează direcția propunerilor și devine tipică pentru a explica aderența cititorului la ideea de *gust artistic*.

Dacă cineva privește propunerea subsecventă ca pe o direcție nouă, aceasta înseamnă că anticipația se lărgește, emanată chiar de textul literar, dar devine, în același timp, frustrația uneia dintre expectațiile depășite de trăirea prin lectură. Lectura bulimică este un exemplu tipic, în acest sens, în care se anticipează toate direcțiile fără să fie vorba neapărat de aprofundare. Mulți dintre preadolescenți sau adolescenți o traversează, în anumite perioade ale evoluției lor. Sau, în ordinea negativă a receptării, în cazul unei povești simple, există elementul primar al frustrării, al unei limite, percepute ca un blocaj, care generează dilatarea trăirii. Aceste limitări ale textului au efecte diferite în procesul de anticipație sau de retrospecție, gestalt-ul unei dimensiuni virtuale poate aluneca în direcții diferite. Este cazul efectului literaturii ideologizate.

Textul schematic, de pildă, nu oferă variații de idei, în schimb, lectura și imaginația cititorului pot intra în breșă de trăire creată astfel, lărgind potențialul afectiv proporționat față de disponibilitățile sau față de ofertele artistice ale textului. Copilul, care are o minimă experiență de viață, este atras, în primul rând, spre polul trăirii, pe care o dilată exact în spațiile „așa-zise simple”, dar, în realitate, adevărate capcane pentru formația sa intelectuală sau morală. Cu alte cuvinte, prin sloganuri, stereotipuri, clișee epice sau schematism, care au rol de breșă, se ating obiective de lectură politizate, și anume, simplificarea gândirii, coroborată cu trăirea individuală intensivă.

e) Procesul lecturii este virtual hermeneutic. Textul provoacă anumite expectații, care, la rândul lor, sînt proiectate în interiorul textului, într-o direcție spre care reducem posibilitățile polisemantice la o interpretare originară, aceasta păstrîndu-se laolaltă cu expectațiile dezvăluite, extrase din semnificația individuală, configurativă. Eficacitatea textului literar este conferită și de o aparentă evocare, ca și de o negare subsidiară a familiarului. Textul și cititorul nu se confruntă mai mult unul pe altul ca obiect și ca subiect, ci, din contră, divizarea subiectului coexistă cu cititorul însuși, ca întreg ontologic, cu trăirile sale, cunoscute și necunoscute sieși. Structura dialectică a lecturii se realizează și prin acest tip de negare a familiarului și a necunoscutului.

3.3. Care sînt implicațiile cititorului în procesul lecturii textului literar?

3.3.1. Re-crearea textului

Cititorii re-crează textul, acordîndu-i propria cunoaștere și experiență în interiorul cadrului existențial prevăzut de autor. În procesul de lectură, putem observa cîteva tipuri de activitate mentală:

- a) imagini spontane mentale;
- b) acte de retrospecție, de introspecție sau de anticipație a realității;
- c) dialog superficial, legat, mai ales, de aspectele textului (întrebări, exclamații, completări).

Cititorul nu este liber complet, este direct legat de scriitor prin limbaj, acesta din urmă ghidează interpelările cititorului și modul de proiectare a imaginilor într-un cadru inefabil care este discursul literar.

3.3.2. Inventar de probleme didactice

Dăm mai jos un posibil inventar de probleme didactice referitoare la conștientizarea lecturii ca act afectiv-intelectual:

- a) Notarea anumitor gânduri, întrebări, idei sau comentarii care trec prin mintea cititorului în timpul lecturii;
- b) Compararea reacțiilor cititorilor din grupul de lucru, discutarea variației răspunsurilor;
- c) Efectuarea aceluiași exercițiu pe baza lecturii altor media (pictură, imagini de televiziune, de teatru, conversație cotidiană ș.a.);
- d) Compararea direcțiilor experienței lecturii media cu lectura literară;
- e) Dezbaterea, în grupuri restrînse, a activităților mentale ocurente și a strategiilor alese pentru a le reproduce.

3.4. Expectația în opera literară

Opera literară, chiar dacă pare nouă din punct de vedere editorial, nu apare nouă într-un vacuum informațional, dar predispune pe cititorii săi la o definire reală a tipului de receptare printr-o strategie textuală nouă, cu semnale deschise sau închise, cu unele caracteristici familiare sau cu unele aluzii implicite (Ion Coteanu, 1973).

3.4.1. Contextul experienței percepției estetice

În receptarea textului literar este presupusă întotdeauna *interpretarea* (1) contextului experienței percepției estetice (Albert J. Harris, Edward R. Sipay, 1980; Paul Cornea, 1988). Cazurile ideale ale capacității obiective ale unor cadre literare de referință sînt operele care, folosind standardele artistice ale cititorilor, se organizează pe convenții de gen, de stil sau de formă (Maurice Delcroix, Fernand Hallyn, 1987). Identificarea mitică a cititorului cu textul, ca și relațiile cu textul devin familiare pentru cititor, pe măsură ce acesta se integrează în necunoscutul lecturii (asemănător trăirii mitului privat al liricului). Textul devine liric – se liricizează – prin lectură.

3.4.2. Posibilități de obiectivare a expectațiilor

Apoi, vorbim despre (2) *posibilitățile de obiectivare a expectațiilor* care, din punctul de vedere al istoriei receptării, sînt mai puțin tranșant delimitate. Pentru o receptare specifică, pe care autorul operei literare o poate prelua, de obicei, din instanța cititorului-reper, semnalele explicite pot lipsi din următoarele cauze:

- a) prezența unor standarde familiare sau a unei inerente poezii a genului;
- b) relația implicită cu operele familiare din contextul literar-istoric;
- c) contrastul dintre ficțiune și realitate, dintre funcția poetică și cea practică a limbajului, pe care cititorul reflexiv o poate totdeauna realiza în timp ce citește.

Al treilea factor include posibilitatea ca cititorul unei opere noi să poată percepe nu numai ce este în orizontul narării expectației sale literare, dar și în (3) *orizontul mai larg al narării experienței sale de viață*. Dacă orizontul expectațiilor operei este re-construit în această direcție, este posibil să determine chiar natura sa artistică într-un grad al efectelor sale asupra unei audiențe date. Relațiile dintre literatură și public contează mai mult decît faptul că orice operă are specificul său (determinat istoric și sociologic de o audiență în care fiecare scriitor este dependent de mediul, de punctele de vedere și de ideologia cititorilor săi, ca și de succesele literare pe care o carte, așteptată de un grup social, le-ar reclama (sau chiar o carte în care se prezintă grupul cu propriul său portret) (Robert Escarpit, 1980). Determinarea obiectivă a succesului literar, bazată pe congruența intenției operei și a expectației grupului social, așază totdeauna sociologia literară într-o poziție încurcată, de fiecare dată cînd trebuie să explice sau să continue efectele. Robert Escarpit (1980) vorbește despre „o bază colectivă în timp și în spațiu care dă iluzia continuității scriitorului”. Sub aspectul selecției operelor literare pentru manualele școlare, credem că este bine să existe distanță de contemplare, de apreciere a acestora, distanță pe care o apreciem a fi suficient de stabilă pentru a intra în conștiința cititorilor din generația școlară de referință.

3.4.3. Reconstrucția orizontului expectațiilor

Reconstrucția orizontului expectațiilor, pe baza căruia o operă a fost creată sau primită în trecut, ne permite să găsim întrebările unui text literar primar, angajat deja, să descoperim cum a văzut și a înțeles cititorul, dintr-o anumită zi, o anumită operă literară. Acest demers corectează, de obicei, valorile necunoscute ale conceptului clasic despre artă sau al interpretării care caută să modernizeze cu orice preț. Ca urmare, se evită recursul general la vîrstă, care antrenează un raționament circular. Acest demers: (1) ar aduce după sine o diferență hermeneutică dintre trecut și prezent privind înțelegerea operei literare; (2) ar puncta și ar corecta istoria acestei receptări, combinînd ambele sensuri (continuitate în discontinuitate). După opinia noastră, printre parametrii unei receptări școlare echidistante a operei literare ar trebui să existe și (3) *distanțele temporale ale receptării* (sub forma unor documente de interpretare specifice epocii respective), la care se adaugă, apoi, (4) *distanța actuală asumată de cititorul în cauză*.

3.5. Semnificarea operei literare prin lectură

Cînd vorbim despre post-structuralism, nu ne referim numai la opera prin care se recunoaște o școală coerentă sau o mișcare, ci, prin acest termen, înțelegem și dezbateră extensivă, realizată în afara scrisului, în care se dezvoltă unele figuri-cheie ale lecturii ca proces uman de cunoaștere. Sub acest aspect, considerăm că este de egală importanță, pentru evoluția literaturii, dacă aceasta studiază și actele succesive de aducere a literaturii în propria sa poziție, induse de propria ei existență specială și specifică. În viziunea lui Jacques Derrida (1975), acest aspect complementar se realizează în afara criticismului literar. Receptarea nu ar avea nici o semnificație dacă nu s-ar emite o presuposiție asupra atracției directe și necesare dintre semnificant și semnificat. Semnificatul nu este niciodată penetrabil, fie ca prezență acceptată în majoritate (și, aici, vorbim de *gustul public*, la un moment dat), fie ca sugestie unică pentru cititorul dispus să-și depoziteze propria imagine în lectură. Semnificații semnificantului nu devin niciodată prezente de lectură pentru noi, ci alunecă, pur și simplu, în instanțele circulare ale semnificantilor. Semnificații se deschid spre arii multiple de sensuri – sensurile avînd girul de acceptare și de trăire pe scala de lectură a cititorului (Northop Frye, 1972). Autorul, ca și textul, nu determină niciodată un singur semnificat, din contră, generează mai mulți semnificați, chiar laolaltă și deodată, relativizînd și destabilizînd înțelegerea ca atare a textului. Deși structuralismul trimite la metalimbajul explicației, acesta nu poate evita totuși problemele de interpretare și de semnificare. De pe această poziție, stăpînirea și explicația lumii livești prin investigația științifică a sistemelor de semne sînt prea ambițioase și pierd din vedere exact latura proiectivă, intelectual-modelatoare a textului literar în școală.

Aici, intervine rolul școlii și al didacticii lecturii. Teoretic, am putea detecta două traiectorii distincte care se dezvoltă în domeniul receptării, în ambele sensuri: (a) obiectul investigației, limbajul, și (b) itinerarul conceptualizat, discursul autorului. Primul este privit din unghiul figurilor limbajului în abstracție, celălalt situează limbajul textului în contextul folosirii sale de către subiecții lecturii.

a) Traectoria limbajului devine evidentă, în primul rând, ca deconstruire a principiilor deordonare, ca receptare a inefabilului de limbaj, în al doilea rând, ca prezentă inefabilă construită în / prin limbajul nostru interior (François Richaudeau, 1991; A. Bentolila, B. Chevalier, D. Vigné-Falcoz, 1991). Aceasta conduce la ideea că toate limbajele constituie o țesătură de semnificații care generează un joc fără sfârșit al textualității. Textualitatea devine astfel condiție suficientă și necesară a existenței semnificațiilor, în care aceștia se orientează, la nesfârșit, spre alte ocurențe textuale, mai degrabă decât spre un pre-text (Paul Cornea, 1988).

b) Traectoria discursului preia limbajul într-o expresie intelectuală legată de contextul în care acesta apare sau reappare. Deși semnul este instabil formal în ambele traectorii, acesta, informal, devine constant fixat, nefixat sau refixat prin lectură, datorită diferitelor uzanțe sau grupări de uzanțe ale limbajului. În această situație, limbajul se leagă direct de contextul sociocultural, în care apare opera literară și își exercită puterea sa asupra publicului (Robert Escarpit, 1980). Modul de existență al limbajului interior al lecturii devine normă personală în estimarea, evaluarea operei literare. Nu este mai puțin adevărat că nu se poate merge, în didactica lecturii, ca, de altfel, și în critica sau în teoria literaturii, numai pe una dintre aceste direcții (vezi implicațiile în didactică).

3.6. Producerea semnificației prin lectură

După cum am văzut, semnificarea textului este un rezultat al interacțiunii dintre cititor și text, un efect care poate fi experimentat, dar nu ca obiect de definit. Wolfgang Iser (1974), ca și Roman Ingarden (1973), de altfel, delimitează trei niveluri posibile de explorare a textului literar prin lectură:

a) Textele alcătuiesc un potențial care permite manipularea unei producții de semnificații, având o structură cu aspecte schematice. La nivelul școlar primar și gimnazial, acest fapt poate deveni un criteriu de selecție al distribuirii textelor literare (vezi *infra*, *Subcapitolul 5.5.*);

b) Lectorul, în cazul nostru, orientat de profesor, investighează textul citind: imaginile mentale se formează în timp ce se construiește, consistent și coeziv, obiectul estetic;

c) În structura comunicativă a textului literar, cititorul examinează și preia condițiile care guvernează interacțiunea dintre el și text (în cazul nostru, condițiile didactice).

Cititorul implicat sau supracititorul la Michel Riffaterre (1978), cititorul informal la Stanley Fish (1980) încorporează potențialul de sens al textului și actualizează lectura. În practica școlară actuală, cerințele didactice sînt formulate canonic, cel mai adesea, și au drept rezultat, formarea unui comportament obedient față de schematismul didactic al propunătorului de lectură, inhibînd proiecția prin lectură. Ca urmare, putem observa că se lucrează prea puțin la formarea unui comportament de cititor independent, autonom, cu decizii de lectură continuă.

3.7. Reinvestirea textului cu sensuri

Literatura, pe care Wolfgang Iser (1974) o identifică cu ficțiunea, nu este privită ca opoziția realității; totuși, aceasta înseamnă un anumit sens care ne comunică ceva despre realitate. Cititorul poate să descopere un cod inculcat în text, și, de aici, tentația de a da la iveală semnificația individuală a textului.

3.7.1 Combinarea convențiilor verbale pe orizontală

Actele de vorbire organizează convențiile verbale vertical, de la trecut spre prezent, pe când *actele de lectură combină convențiile verbale pe orizontală*. Aceste convenții verbale literare reies din contextele sociale, private de funcția lor constantă, devenind subiecte de aprofundare prin ele însele. Pentru că literatura comunică în ordinea convențiilor sale, devine, pentru cititor, obiect asupra căreia se meditează. Repertoriul literaturii include mai multe elemente decât ceea ce am denumi tradițional conținut. Acesta din urmă are nevoie de o formă și de o structură pe care lectura i-o redă. Wolfgang Iser (1974) adoptă termenul de *strategie* pentru a desemna global funcția sa comunicativă, care este funcția defamiliarizării familiarului prin evadarea în propria conștiință.

Implicațiile didactice ale acestei observații sînt de două tipuri:

- a) A-l situa pe elev, de la bun început, în funcția comunicativă a textului prin crearea unei strategii optime de lectură;
- b) A-l conduce pe elev să aleagă gradul performant de implicare în lectură, cu efectele scontate de profesor, mergînd implicit spre exersarea unei învățări conștientizate, cu virtuți proiective și motivante pentru activitatea ulterioară.

3.7.2. Alternanța temelor și a orizonturilor de lectură

Termenii de temă și de orizont, utilizați de Wolfgang Iser (1974), de Roman Ingarden (1973), presupun, din perspectiva autorului, ca și din cea a cititorului, o selecție. Prin statutul său de receptor cu o experiență de viață diferită, cititorul alternează temele și orizontul lecturii în așa fel încît referința constantă a textului se extinde, devine problematică prin lectură.

Asimetria dintre text și cititor constă în două tipuri de deviații:

- a) cititorul este capabil să încerce singur dacă înțelegerea textului este corectă;
- b) nu există un context reglementat care să suprapună intenția textului și a cititorului. Acest context trebuie să fie construit de către cititor, plecînd de la problemele-cheie sau de la semnificații textului literar.

Din punct de vedere didactic, asimetria dintre text și cititor este cultivată sub două aspecte. Dacă profesorul constată o ieșire aberantă din spațiul permisiv de semnificații (spațiu convențional sau contractual didactic acceptat), acesta poate interveni pentru a corecta interpretarea textului literar. Spre deosebire de celelalte media, lectura textului literar oferă posibilitatea corectării interpretării, deoarece are avantajul pregnant al reversibilității. Acest tip de intervenție didactică este chiar necesară pentru crearea unei baze de demonstrație corectă pentru producerea de sensuri prin textul

literar. Pe de altă parte, elevul este solicitat să citească cu atenție sau să recitească textul înainte de a-și formula gândurile, ideile, comentariile referitoare la text.

3.8. Subiectul lecturii

Spre deosebire de orientările anterioare, noțiunea de subiect este mai atent revizuită în post-structuralism, avînd tendința de a evita presupuziția că ființa umană evoluează într-o anumită direcție dată sau ar fi formată anterior pentru intrarea sa într-o simbolică ordine a limbajului sau a discursului. Nu este mai puțin adevărat că termenul generează ambiguități: există în opoziția subiect / obiect, se vorbește despre subiectul unei acțiuni, despre subiectul unei stări sau despre subiectul în existența dialectică a unei colectivități. În toate cazurile, subiectul ar putea fi centrat, dar și descentrat prin integrare în acțiune. Combinația individualității și a esenței umane unice coexistă în jurul ideii de suveranitate a eului căruia nucleul esențial al ființei îi transcede din sine în afara semnelor ambientale și ale condiționării sociale (Philip Rice, Patricia Waugh, 1989). Sub acest aspect, post-structuralismul promovează desprinderea de ideea centrării omului, argumentînd că subiectul și sensul unice subiectivități sînt în limbaj și în discurs; chiar și atunci cînd existența pare fixată și unificată, subiectul este divizat, instabil sau fragmentat. Spre deosebire de această mișcare de idei, ideologia umanistă depinde de asumarea fundamentală a priorității autonomiei și a individualității unificate. Pentru umanism, omul este centrul sensului și al acțiunii, lumea este orientată după individ. După opinia noastră, didactica lecturii ar urma să utilizeze ambele direcții, deoarece punctul de întîlnire al cititorului și al textului este un *proces uman natural - învățarea*.

Jacques Lacan (1966) identifică un itinerar interesant legat de lectură: un copil reface și recunoaște imaginea sa prin limbaj și este propulsat de limbaj spre un proces de identificare, creîndu-i, mai întîi o iluzorie experiență a controlului sinelui și al lumii, apoi, o imaginară experiență a sinelui și a imaginii sale. Întrebarea este dacă lectura poate deveni normă a experienței de viață a copilului? Răspunsul poate să tindă spre total, și atunci, se ridică problema instituirii didactice a lecturii ca normă educativă, ca parte componentă a programului educativ (vezi *Capitolele 4, 5, 6, 7*). Dar sensul plenitudinii trăirii și al subiectului unificat prin lectură este contrazis de sensul existenței definite de legea eterogenității culturii umane. Pozițiile de lectură ale subiectului, semnificația acestora, semnificarea poziției sale, ca și conștiința sa, devenite valabile prin ordinea simbolică a textului pentru care a optat, depind de *limbajul ca sistem de diferențe*. Toate aceste elemente, luate împreună, substituie o pierdere a unei prezențe pline ce ar părea să caracterizeze universul imaginar al textului literar. Și totuși, individul dorește să controleze total semnificarea, dar acest lucru nu este posibil din cauza naturii limbajului. Jacques Lacan (1966) arată că nu există o corespondență reciprocă între semnificant și semnificat, semnificații limbajului nu pot fixa o arie arbitrară semnificațiilor primii alunecă continuu.

Dar dorința lectorului de a stăpîni semnificarea poate deveni continuă prin factorii motivării și, de aici, poate porni viziunea pedagogică optimistă asupra procesului lecturii școlare.

4. TRASEE DE CUNOAȘTERE A TEXTULUI LITERAR

4.1. Despre figurile lecturii

(A) Traseul textului literar: figurile lecturii

4.2. Itinerar de cunoaștere a textului literar

(B) Traseul limbajului în discursul literar

4.3. Pentru o abordare funcțională a noțiunilor de limbă

4.4. Pentru un demers lingvistic textual

4.1. Despre figurile lecturii

4.1.1. Transferul gramaticii textului în lectură

Gramatica discursului este o gramatică nestereotipă care preia fenomene textuale și lingvistice relevate de coerența și de coeziunea textului. Fie că este vorba de timpuri verbale, de discurs raportat sau de descriere, multe fenomene textuale și lingvistice nu au sens decât în cadrul enunțativ mai vast al discursului validat de cititor. Ideea este că textul nu este numai o simplă succesiune de fapte literare structurate pe factori participanți eterogeni, ci acesta constituie și o unitate lingvistică specifică de constrângeri textuale care validează universul imaginar generat de autor. Sub acest aspect, putem vorbi despre lectură ca fiind un proces complex de sincronizare a competențelor socioculturale, referențiale, textuale, interlocutive ale autorului și ale cititorului, a celor lingvistice. Cititorii pot să interpreteze și să producă enunțurile, depășind atitudinea stimul-răspuns de la nivelul primar al lecturii. Ne referim la enunțul egal cu o frază, care nu creează lanțul logico-semantic specific unei lecturi dezvoltate. Venind dinspre cititorul care optează pentru universul imaginar al textului, figurile lecturii se dezvoltă din gramatica textului, preluând și metamorfozând fenomenele sale textuale și lingvistice specifice.

Transferul din gramatica textului în lectură îl vedem realizat în doi timpi:

- în prima etapă, se alege un demers de diagnosticare, prin care se operează distincții în tipologia textelor;
- în a doua etapă, se alege un parcurs de decupare a textului pe baza anumitor fenomene, tipice și atipice.

4.1.2. Integrare lineară și progresie tematică

Dacă sensul tipologic al coerenței constrânge organizarea textuală la nivel macro-structural, sistemul subiacent de reguli reglează coerența la nivel micro-textual. De fiecare dată, cadrele de referință se schimbă o dată cu expectațiile și presupuzițiile dintre autor – public – cititori.

Jean Michel Adam (1985) desemnează un număr de sectoare de activitate discursivă care orientează comportamentul pe care lectorul îl poate avea față de text: literar, publicitar, jurnalistic. Genurile de discurs specifică și tipurile de text orientate de așteptările publicului. Traversînd diverse tipuri de text și genuri de discurs apare evidentă eterogenitatea modului de înlănțuire a secvențelor de discurs: *narațiune, argumentație, descriere, conversație*. La acestea, am adăuga *expunerea și instrucția* (Gérard Vigner, 1979). Mecanismele de articulare a textelor sînt de inserție și de reprezentativitate textuală - ruptură și dominanță discursivă. De fiecare dată, lectura textului literar ridică atît probleme de tranziție de la o secvență la alta, cît și de menținere, pe același vector, a unor secvențe prin conectorii textuali specifici.

Dar textul nu este numai o ierarhie de constituenți, ci are și o anumită dispoziție materială. *Decupajul în paragrafe* contrabalansează caracterul linear al textului, suprapunînd succesiunii cuvintelor și a frazelor, o ierarhie. O secvență este alcătuită dintr-o serie de propoziții, ca și unitățile sale superioare, dintre care, cea mai generală, este ansamblul unui text, compoziția sa. De exemplu, o secvență descriptiv-instrucțională permite analiza într-o serie de etape, iar la capătul acesteia se construiește conspectul, pe baza demonstrației ideilor.

Conectorii de integrare literală lineară ai textului pot avea următoarele funcții în lectură:

- o funcție cronologică, ca termeni de parcurs ai lecturii;
- o funcție psihologică, ca termeni proiectivi ai sinelui;
- o funcție recapitulativă, în care cititorul se înscrie în ipostaza de comentator al propriei sale enunțări sau al eventualelor reacții ale publicului.

Progresia tematică

Din punctul de vedere al receptării, organizarea textuală se bazează și pe *constringeri locale* care se exprimă prin opoziții conceptuale între coerența globală și coeziunea locală. Continuitatea textului rezultă dintr-un echilibru variabil dintre două exigențe fundamentale: una de progresie și alta de repetiție. Înțelegerea dinamicii textuale implică integrarea cititorului în echilibrul textului, *preluarea enunțării în limbaj interior prin imaginile de lectură*. Din perspectiva lecturii funcționale, aceasta înseamnă că o frază se analizează nu numai ca o structură simbolico-semantică, dar și ca o structură de informație în interiorul unei anumite dinamici textuale. În procesul lecturii, vorbim de două planuri de evoluție: unul sintactic, celălalt tematic, în care sînt incluse tema (grup posesor de informație deja achiziționată) și rema (grup purtător de informație nouă).

În literatura de specialitate, din punctul de vedere al receptării se vorbește despre trei tipuri de progresie tematică:

- o progresie lineară, în care rema frazei anterioare devine rema frazei care urmează;
- o progresie cu temă constantă, în care este reluat același element în poziție tematică;
- o progresie cu temă imprevizibilă, în care diversele teme sînt derivate dintr-o hipertemă inițială, datorită unei relații de incluziune referențială.

Dominique Maingueneau (1990) semnalează, la nivelul receptării textului, ansamblurile de evoluție pe baza fenomenelor anaforice:

- a) receptarea aceluiași grup nominal;
- b) pronominalizarea și reluarea unei unități lexicale (*anafora fidelă*) cu o schimbare de determinant;
- c) substituirea lexicală (*anafora infidelă*).

La acestea, adăugăm *reiterarea unor nume proprii, co-referenții* care desemnează același obiect.

Pentru lectura textului literar, un rol important îl are debutul relatării, în care naratorul așază ficțiunea, determină intrarea unor anumite elemente în orizontul lecturii. Separarea între funcția de desemnare și dimensiunea interlocutivă a propunerii de text este artificială. Cele două intră împreună sub incidența lecturii, ca parametri fundamentali de supra-enunțare, utilizați sincron de către cititor. La acestea, se adaugă *dubla temporalitate a ipotezei de lectură a cititorului*, simetrică față de enunțarea din discursul autorului, prezentul existențial și prezentul ficțiunii.

4.1.3. Topica figurilor lecturii

În lectură, intuiția variază considerabil de la un subiect competent la altul, și chiar pentru același subiect nu este valabilă aceeași judecată de la o situație de comunicare la alta. Aproape fiecare fenomen sintactic sau semantic are o zonă de umbră sau chiar judecățile locutorilor sînt puțin neclare. În contexte cu ocurențe diferite, frazele pot fi incluse sau excluse din cîmpul de investigație a lecturii, în funcție de instanța creată de cititor. Aici, textul interiorizat prin lectură este o achiziție îndelungată a unor multiple interacțiuni comunicative cu cititorul și rezultat al unui proces de tratare a informațiilor și de verificare a ipotezelor de lectură. Aceasta conduce la ideea că lectura reglează și dezvoltă mecanismele de înțelegere a textului, dar este, în același timp, disponibilitate și achiziție anterioară. Pe de altă parte, lectura are un caracter individualizat, dar și colectiv. Individualizată, are la bază idiolectul, ansamblurile de variante (fonetice și lexicale, mai ales, dar și morfosintactice) proprii unui subiect; colectivă, prezintă caracteristici comune ansamblului de subiecți care o folosesc (Henri Besse, Rémy Porquier, 1984). Imaginile sau figurile lecturii circumscriu interior, la nivelul procesului de învățare, perceptual și analitic, detaliat, imagini anterioare sau anticipate.

Validate ca prezentă presupusă de o pedagogie și de o teorie a lecturii, *figurile lecturii se combină cu strategiile*. Acestea din urmă permit cunoașterea și transformarea obiectului de studiu într-o practică socială.

4.1.4. Dezvoltarea limbajului prin lectura literară

Charles Bally (ad Maurice Delcroix et al., 1987) diferențiază între limba vorbită și folosirea voluntară și conștientă orientată spre estetică care formează stilul scriitorului. În lucrarea *Stilistica funcțională a limbii române*, Ion Coteanu (1973) definește stilistica în sensul larg al cuvîntului, ca fiind „studiul limbii în acțiune”. Pe parcursul selectiv al diferitelor forme de didactică, inclusiv pentru didactica lecturii, stilistica devine și domeniul configurat în jurul unei matrice lingvistice funcționale: „Raportul dintre

totalitatea de deprinderi lingvistice și necesitatea unei exprimări particulare formează funcția stilistică fundamentală a oricărei limbi" (Ion Coteanu, 1973).

Deviația stilistică este expresia unei schimbări în paradigma culturală, în care scriitorul este inițiator și operator pe anumite sensuri cărora le conferă personalitate lingvistică. Ca urmare, textul devine un sens major în curs de dezvoltare, pe care nu îl putem sintetiza decât urmărind dinamismul propriu acestuia (Ion Coteanu, 1973; Maurice Delcroix et al., 1987). Dacă subiectivitatea cititorului condiționează capacitatea sa de lectură, atunci comunicarea este posibilă pentru că literatura există, forma și sensul funcționează împreună. Prin lectură, unitatea textuală devine context de intuiție a inefabilului, degajat de la nivelul latenței stilistice a cuvântului pînă la întregul estetic (și invers), de deducție a sensurilor plurale, proces în care ambiguitățile se estompează. La Pierre Guiraud apare chiar ideea cuantificării fenomenelor lingvistice, relevante probabilistic, pe baza unui determinism aleatoriu: conceptele de „cîmp stilistic” (după modelul de cîmp lexical), de „cuvînt-temă”, de „cuvînt-cheie”, preluat, în parte, și de didactica lecturii. Degajînd teoretic stilul de text, Michael Riffaterre (1978) consideră că reliefaarea stilului impune atenției cititorului anumite elemente ale secvenței verbale. După opinia noastră, din perspectiva lecturii, stilul devine o modalitate prin care autorul mesajului controlează decodarea acestuia, menținînd atenția cititorului prin efecte imprevizibile. În acest caz, putem vorbi despre procedeul stilistic ca efect de surpriză în lectură. Fără a se confunda însă cu stilul, procedeul este manifestarea punctuală a stilului, valorizat în lectura textului. Vecinătatea „microtextului” (context co-producător de procedee stilistice) și a „macrotextului” (analiza exterioară, și chiar anterioară, a procedeelelor artistice) generează multiple surprize de lectură fără să compromită coerența generală a textului. Dar, în procesul de receptare, distincția dintre „microtext” și „macrotext” amorsează relația detaliu – ansamblu, cititorul reconsiderînd textul ca un tot cu efect stilistic general. După Michael Riffaterre (1978), stilistica trebuie să fie formală și structurală, situînd specificitatea textului de la autor spre coerența și autonomia textului, destinat cititorului.

În planul didacticii lecturii, aceasta înseamnă dezvoltarea procesului de receptare de la operațiile de analiză spre cele de evaluare și de judecată valorică. Întrebarea firească care se naște este: mai este posibilă restituirea stilistică integrală a textului? Un posibil răspuns la această întrebare oferă Ion Coteanu (1973) în lucrarea citată anterior: „Reacția destinatarului la mesajul recepționat intră în vederile tuturor acelor care condiționează stilul de intenții și efecte, de scopul și eficacitatea enunțurilor” (p. 83).

În planul de referință didactică, considerăm utilă și pertinentă axioma potrivit căreia „cantitatea de conotație admisă de un mesaj nu poate să fie niciodată egală cu numărul total de semne minus 1” (Ion Coteanu, 1973, p. 85). Aceasta situează lectura ca receptare într-o viziune pedagogică deschisă și problematizantă, abordînd problema restituirii în inefabil a textului literar prin sens, global sau detaliat. Așa cum am arătat mai sus, demersurile didactice de decodare a textului literar sînt de la inductiv către deductiv. Aceasta permite motivarea puternică a cititorului atît pentru o lectură recreativă, cît și pentru o lectură funcțională, instrumentală. Etimonul spiritual este legat de o atitudine psihologică colectivă ca și individuală, pe care Ion Coteanu (1973) îl vede și latent, în cuvînt, dar și dedus, atunci „cînd rezultă din context, inclusiv din contextele situaționale”, alături de intenția cititorului tradusă de inerența, de aderența sau de contextualizarea expresivității.

Premisa noastră de lucru se întemeiază pe observațiile expuse anterior. Dacă textul este obiectul lecturii, atunci dezvoltarea și restituirea poeticității textului, ca și a expresivității sale se realizează prin *aproprierea limbajului sintetizat în figuri de lectură*. Cu alte cuvinte, descoperirea textului prin lectură, la nivel perceptual ca și interpretativ, validează expresivitatea evidentă a textului și conduce la deducerea expresivității latente în contexte situaționale.

Această premisă de lucru va orienta propunerile noastre privind configurația traseelor de cunoaștere a textului literar: al discursului și al limbajului.

(A) Traseul textului literar: figurile lecturii

4.2. Itinerar de cunoaștere a textului literar

4.2.1. O propunere de metodă a textului

Patrick Charaudeau (1983) pornește de la premisa că, pe parcursul cunoașterii textului, cititorii au atitudini diferite față de limbajul acestuia, determinate de: (a) obiectul (aici, textul), transparent sau nontransparent (în funcție de un anumit context socio-istoric); (b) metodele ca activitate de abstractizare sau de elucidare; (c) cunoașterea teoriilor și a limbajului.

Aceste atitudini variază între două tendințe: fie este vorba despre o interpretare bazată exclusiv pe limbaj, și atunci, vorbim despre transparența limbajului (cititorul lasă să vorbească limbajul cărții), fie este vorba despre limbajul nontransparent, rezultat al metodei de deducție care ne orientează spre modul cum ne vorbește limbajul. Așa cum am arătat anterior, a determina un câmp de investigație a lecturii presupune atât discordanță, cât și concordanță, pentru că subiectul care vorbește, autorul, este, concomitent, subiect individual și colectiv. Actele de vorbire aparținând acestuia nu pot fi concepute altfel decât într-o viziune unitară asupra unui sistem coerent de acte semnificative, care dezvăluie un univers transmis cititorului în instanța lecturii. Demersul de restituire de la cititor spre autor este invers, *cititorul reînvestește textul literar cu sensurile sale*.

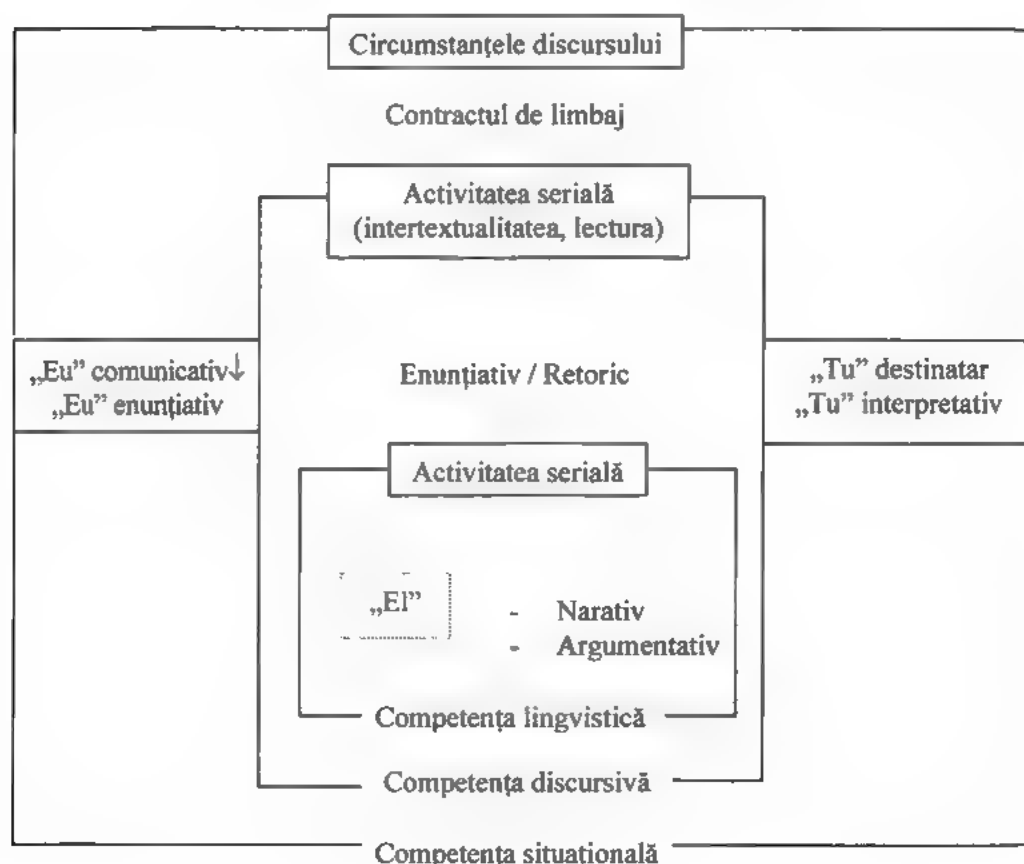
4.2.2. Demersul de restituire a textului

Ca atare, o propunere de metodă poate fi cea de analiză semio-lingvistică a textului, în sensul orientării sale spre obiect, re-constituit global prin lectura ca inter-text, care depinde de subiectul limbajului. Căutând să degajeze posibilități semnificative, semio-lingvistica alege ca instrument de lucru lingvistica pentru a interpela textul, văzut ca un edificiu de conceptualizări structurale ale unor fapte de limbă.

Învestiția semnului se realizează pe două planuri: (a) fenomenul lingvistic, în dubla sa dimensiune, explicită și implicită; (b) condițiile de interpretare și de producere a actelor de limbaj în circumstanțele discursului. Interacțiunea dintre explicit și implicit este mărturie a relației conflictuale dintre autor, text, cititor. Pentru

cititor, interpretarea presupune ipoteze asupra cunoștințelor subiectului care enunță, ca și asupra punctelor de vedere ale acestuia, în raport cu propunerile lingvistice și cu sine însuși. Pe de altă parte, circumstanțele de receptare și de producere a discursului, ca ansamblu de cunoștințe și de operații mentale, care se vehiculează între subiecții limbajului, relevă: ipotezele de lectură ale cititorilor (ce așteaptă, ce descoperă, ce rețin); practicile sociale care pot fi tot atâtea filtre în construirea sensului. Aici, contextul lingvistic, ca și cel extralingvistic, constituie suportul didactic al decodării și al re-codării mesajului. *Contractul de limbaj*, ca ansamblu de cunoștințe și de trăiri împărtășite, care comandă mediul și nu invers, *precedă și validează contractul didactic* despre care am vorbit într-un capitol anterior (vezi *infra*, *Capitolul 1*). Ceea ce înseamnă că semnificația actelor de limbaj este o totalitate nonautonomă, pentru că depinde de filtrele cunoașterii care o construiesc, ca și de viziunea autorului și a cititorului, de circumstanțele discursului, după cum reiese din schema de mai jos:

Semnificația actului de limbaj din lectură
(după Patrick Charaudeau, 1983)



Semnul lingvistic se prezintă, din punctul de vedere al conținutului său de sens, sub dubla existență a unei calificări referențiale și a unei funcționalități. Calificarea referențială reiese din valoarea de de-semnare a semnului care semantizează o anumită secvență a existenței (mai ales, zona cuvintelor abstracte), pe când funcționalitatea ține de domeniul experienței. Constantele sensului se construiesc datorită utilizării sale în contexte analoge sau în contexte diferite, rezultând din acestea o matrice metaculturală care integrează semnele într-o taxonomie generală. Matricea metaculturală cu marcă lingvistică se oferă ca propunere de sens pentru lectură și funcționează în virtutea unui contract social ce fixează statutul semantic al semnificantului. Montarea semnului, semnificarea sa pentru lectură, prin reprezentarea, prin calificarea sa referențială și prin funcționalitatea sa, aparține experienței umane raționale, corespunde acțiunii seriale de simbolizare referențială, în care actul de vorbire este purtător al unei dimensiuni simbolice implicite. Cititorul contribuie astfel la producerea unei anumite specificități de sens, înțeleasă, în procesul lecturii, ca manifestare lingvistică care combină semnele, în funcție de o intertextualitate individuală, în relație de dependență cu circumstanțele particulare ale discursurilor literare. Miza discursivă specifică unui text se bazează pe anumite acte de vorbire. Conceptele de „denotație” și de „conotație”, de „semnificant” și de „semnificat”, de „marcă lingvistică”, de „referent extralingvistic” intră în domeniul competenței de lectură. Cunoștințele lingvistice se constituie pe măsură ce cititorul traversează o serie de acte discursive, purtătoare de tot atâtea mize discursive, în care fiecare act este rezultanta activității lingvistice de simbolizare referențială și de semnificare. Acest fapt are drept consecință situarea cunoașterii în centrul unei duble construcții semio-lingvistice (Patrick Charaudeau, 1983):

a) construcția unei intertextualități discursive (mișcarea este exocentrică): marca lingvistică este purtătoare de sens specific – semnificarea;

b) construcția unei rețele structurale (mișcarea este endocentrică), în care, datorită relațiilor de contrast (sintagmatice) și a celor de opoziții (paradigmatice), se produce decantarea, ca expresie a unei cunoașteri metaculturale bazate pe mărci, și incantarea – ca trăire individuală.

4.2.3. *Exercițiul de lectură semiotică*

O propunere pentru un exercițiu de lectură semiotică are în vedere un proiect de construire și de descriere a construcției de sens, pe care îl putem realiza prin lectură și prin compunere. Acest proiect continuă cu o prezentare metodică și cu sugestii didactice referitoare la strategiile de lectură (vezi *infra, Capitolul 6*). Pe parcursul lecturii, relațiile dintre text și cititorii săi pot oferi observații interesante. Lectura inițială încearcă să preia formele semnificante prin ele însele și să descrie ceea ce reglează, pe subsidiar, evidența și coerența lor fragilă. Căutând proximitatea în semnificația textuală, cititorul intenționează să circumscrie locul lecturii, în care se produce această înțelegere a sensului, ghidat de o ipoteză. Pe măsură ce sînt degajate rețelele de referință internă, care dau caracteristica centrală a textelor literare, definind specificul acestora, se asigură autonomia relativă a lecturii, în care descrierea procesului ca atare ar trebui să permită precizarea rațiunilor unei bogății de sensuri intuitiv percepute. Este evident că acest tip de explorare a textului își propune să utilizeze constructiv așa-zisa „lectură recreativă”. Lumea textului devine astfel transparentă. Percepția

globală a textului presupune detașarea impresiilor referențiale pe care le lasă lectura, fixînd o evidență simplă, cu scopul degajării interne a sensului, care, în textură, produce o imagine a lumii.

Apoi, urmează analiza în spirală care înseamnă trecerea succesivă și sensibilă prin diferite straturi ale textului, integrînd, după o schemă didactică progresivă, elementele care alcătuiesc textul într-o formă proprie, inefabilă în proiectarea lecturii. Aici, putem pleca de la evidența verbală lineară (vezi infra, *Subcapitolul 4.2.4.*), mai accesibilă observației imediate, după care, se izolează fragmentul de analizat. Acesta poate fi studiat în trei timpuri: (a) un paragraf figurativ; (b) o prezentare mai abstractă a narativului; (c) o analiză conceptualizată, de la care se așteaptă o formă de restituire a poeticității textului.

4.2.4. Prima lectură

a) Operațiile tradiționale de segmentare se sprijină pe repere legate de dispoziția materială a datelor discursive. S-ar putea extrage observații interesante privind organizarea și schema relațională a textului, dar, după cum vom vedea, schema relațională nu se limitează numai la recunoașterea empirică a unei segmentări superficiale. Dacă vom căuta să desfacem textul în unități de analiză, se observă, încă de la început, că se instalează un tip de ierarhie: linearitate și evenimente mărunte decupate în fluxul discursului. Acestea din urmă sînt legate de enunțarea însăși, instituind variațiile de persoană, de timp și de spațiu. Enunțarea pentru cititor constă într-o proiectare, dincolo de sine, a persoanei, eventual, reangajate în text, sub forma vizibilă a lui „eu”, a naratorului, și a interlocutorului său, cititorul.

b) O opoziție frapantă se instalează între cele două niveluri: primul este guvernat de schimbarea persoanei, determinată de poziția locutorului pe subsidiar, formînd unitățile de discurs, dialogul și comentariul; al doilea este cel care instituie narațiunea (aici, se instalează un prag enunțativ, intern discursului enunțat și absent pînă în acest punct, care determină apariția persoanei naratorului). Acest contrast se poate observa cu ajutorul instrumentelor lingvistice și joacă un rol esențial în trecerea de la dialog la comentariu. Din acest proiect de tratare superficială secvențială, se pot trage concluzii provizorii asupra evoluției textului (la prima lectură).

4.2.5. Re-lectura

a) De la parafrază la prezentarea narativă

Re-lectura textului permite utilizarea pe etape a unor instrumente de analiză din ce în ce mai abstracte. Primul instrument de analiză este parafraza figurativă care conduce la ideea de *rezumat*. Acesta constă în condensarea secvențelor care se înlanțuie, fără ca cititorul să se detașeze de universul referențial specific textului. În mod natural, parafraza figurativă se ajustează pe evenimente mărunte, relevate încă de la începutul lecturii de suprafață. Condensarea epurează textul, îl reduce la o suită de propoziții simple, care generează o imagine a realității reflectate în lectură. Parafraza figurativă, cu prag minim de acceptare, se bazează pe selectarea intuitivă a figurilor de lectură care acționează prin izotopiile dominante, întotdeauna superioare celor anterioare. Ca urmare, în didactica lecturii, procesul de semnificare trebuie luat ca ierarhie de conținuturi secvențiale (vezi *Anexa I*).

b) Re-parcurearea textului are drept obiectiv reprezentarea narativă, etapă mai abstractă, care se detașează de universul referențial și permite producerea unei matrice (A. J. Greimas, 1972). Secvențele poartă denumiri diferite (de exemplu, în *Dan, căpitan de plai*, de Vasile Alecsandri: situația inițială; evenimentul perturbator; degradarea situației; lupta; situația finală). Din confruntarea unor universuri narative variate, reiese construcția metalimbajului, care relevă caracterul canonic al textului. Detașat de specificitatea textului, metalimbajul constituie un instrument de observație și de analiză, care poate apărea și în alte texte sau, mai mult, poate servi drept matrice pentru producerea altor texte. Avem în vedere, aici, strategiile de transfer, practicate în școală, dintre lectură și compoziție. Pentru variație didactică, este indicat chiar să se modifice obiceiul figurativ, păstrînd, în același timp, înălțuirea funcțională a situațiilor (vezi infra, *Capitolul 6*). Este cazul parodiei sau al memorării parodiate.

c) Totuși, metalimbajul prezentării rămîne referențial, structurat pe etapele enumerate anterior. O matrice morfologică conduce la o teorie a acțiunii didactice, de exemplu, reconstrucția, compunerea textului, dar aceasta nu facilitează accesul nici la structurile discursului, nici la reperarea caracterului propriu al textului, nici la evenimentul însuși al limbajului. Discursul literar oferă posibilități infinite de investigație! Reconstrucția textului prezintă chiar tendința de îndepărtare față de text (simptomul comentariilor gata făcute este generat de această disponibilitate). Dar, în același timp, putem vorbi despre înclinația copiilor spre o „lectură a realității”, în care aceștia se regăsesc cel mai confortabil (vezi infra, *Capitolul 2*). Urmarea firească este asumarea transparenței textului, cu atît mai mult cu cît relatarea este mai canonică, mai conformată stereotipurilor transculturale ale narațiunii (de exemplu, literatura de aventuri, S.F. etc.).

4.2.6. Lectura reversibilă

a) Elemente de analiză conceptuală

Spre deosebire de etapele anterioare, finalizate prin parafraze sau prin matrice, analiza conceptuală se finalizează prin modele. Utilizînd instrumentele analitice ca resorturi interne ale textului, acestea devin obiectiv perceptibile. Dacă prima lectură, referențială, vizează stratul figurativ, a doua lectură este condiționată de experiența pragmatică a cititorului căreia ar urma să-i definim caracterul operator. Secvențele narative ale textului intră într-o altă etapă de formulare, mai abstractă: (1) starea; (2) transformarea; (3) intensificarea; (4) transformarea; (5) starea.

b) Simetria răsturnării de conținuturi narative nu corespunde mai puțin unui nivel de articulare autonomă a semnificației:

Starea inițială

În această secvență, nu este vorba de o situație, ci, mai degrabă, este vorba despre o stare, pentru că aceasta redă impresia de situație sub efectul utilizării predicatelor. În interiorul paradigmei, figurile de stil pun în evidență un anumit mod de existență a valorilor semantice, adică a dinamicii textului. Relațiile paradigmatică nu evidențiază, cum am fi tentați să credem, numai o taxonomie evidentă, simplă, ci angajează o dezvoltare narativă specifică, care proiectează dimensiunea sintagmatică a textului (Roman Jakobson, 1963). Considerăm că sensul actualizării domeniului

semantic poate fi prejudiciat de starea de receptare a lectorului. Starea de receptare a cititorului școlar este generată atât de factori exteriori (sociali, culturali, instituționali), cât și de factori interiori (de natură cognitivă, afectivă și chiar psiho-motorie).

Prima metamorfoză

Propunerile intenționale sînt dominate de verbe de acțiune. La o analiză tehnică, s-ar putea recunoaște o suită de programe narative ierarhizate, transformări sau schimbări de stări, legate unele de altele prin instituiri cauzale (Eveline Martin, 1992). Transformarea acestei stări inițiale se prezintă nu numai la nivel abstract ca un lanț de presupozitii, dar și la nivel figurativ ca parcurs de lectură mitic al cititorului.

Intensificarea

Similare sau diferite în structura lor, reiterarea programelor narative produce un efect de intensificare graduală, de dramatizare a textului. Este vorba despre repartitia, care focalizează parcursul de negare a subiectului (a investi, a prolifera, a (se) apropria), apoi itinerarul obiectelor, culturale și materiale. Conținuturile semantice și formal sintactice sînt corelate pentru a provoca intensificarea sau rarefierea ritmului de dezvoltare. Intensificarea ritmului se poate urmări în două planuri sincronice: pe de o parte, în planul conținutului, pe măsură ce lectorul se specializează în receptarea figurativului, a obiectelor inventariate; pe de altă parte, în planul expresiei (pe măsură ce evoluează structurile verbale, cititorul descoperă similitudini sintactice, redundanțe fonice). Din punctul de vedere al cititorului, cele două planuri ale limbajului sînt purtătoare, împreună, de același efect de sens, intensificarea. Acest tip de fenomen semio-simbolic se poate defini printr-o fuziune parțială dintre semnificant și semnificat. În anumite secvențe ale textului, categoriile semantice întîlnite sînt similare în fiecare plan al receptării (autor – cititor). Ca urmare, este vorba despre o motivare reciprocă între semnificant și semnificat, realizată pe baza relațiilor interne, instituite în interiorul obiectului semiotic (aici, textul literar). Fără a fi privilegiul exclusiv al poeziei, fenomenul semio-simbolic este producător al efectului de poeticitate.

A doua metamorfoză. Degajarea modelului

O altă serie a parcursului subiectului se sprijină pe ocurența programelor narative temporale. Corespunzînd enunțurilor schemei narative canonice, A. J. Greimas (1972) propune modele ipotetice de structurare a parcursurilor narative:

- manipularea, în care se pun în relație actantul, destinatarul, sursa de valori (cititorului i se propune un „contract”, explicit sau implicit);
- acțiunea, în care subiectul este confruntat cu anti-subiectul;
- sancțiunea, care este secvență de închidere, atunci cînd subiectul implicat primește (sau nu) de la destinatar confirmarea acțiunii (ne)împlinite. Traducerea semiotică a microfinalului este aproape tautologică: formează o unitate narativă relativ autonomă, în care universul referențial nu este altceva decît relatarea încadrantă (este vorba despre o nouă manifestare a referentului intern al textului).

Textualitatea este un echilibru delicat între o continuitate-repetiție, pe de o parte, și o progresie a informației (Jean-Michel Adam, 1988). Pentru ca un text să fie

interpretat ca atare, ar trebui să apară nu numai ca o secvență de unități legate între ele, dar și ca o evoluție care progresează spre un sfârșit (Oswald Ducrot, 1984). Textul fictional exprimă un nivel de acomodare la această tensiune constitutivă, specifică oricărei textualități, continuitate - repetiție și / vs progresie. Imaginea de lectură este amplificată continuu pentru cititor, pentru că aceasta este generată, în primul rând, de apetitul său pentru experiența sa de viață. Sau, versus, cititorul reține despre ce este vorba în textul parcurs, fără a avea însă totdeauna capacitatea de dezvoltare a conținutului interior al lecturii.

Starea finală

Nu este de mirare că într-un text, în care trăsătura sa canonică se manifestă la diferite niveluri de analiză, cititorul poate să înscrie natural capacitatea sa de dezvoltare globală în structura de bază a textului, relevând astfel o raționalitate suficientă sieși (vezi infra, *Capitolul 3*). Compromisul între valorile opuse este reprezentat figurativ în secvențe distincte, iar apariția unui conector denotativ este însemnul de deplasare a paradigmei textului (de exemplu, conjuncțiile narativ – adversative din balada *Miorița*).

Concluzii parțiale

Relevanța caracterului operativ al instrumentelor conceptuale din semiotică, raportată la lizibilitatea textului și la elementele de teorie a limbajului poate fi tratată didactic. Din punctul de vedere al analizei literare, se desprind o serie de idei din ceea ce am numi referința internă a textului: raporturi paradigmatică, înlănțuiri și reiterări de situații, informarea / formarea cititorului, procesul de decodare / codare semiolingvistică, în care expresia sensibilă, presupusă, se îmbină cu dinamica conținuturilor (modelarea). Toate aceste elemente demonstrează că textul produce propriile sale resurse referențiale, iar universul pe care îl reprezintă își alcătuiește densitatea de imagini din rețeaua de relații care îl promovează în existența cititorului.

(B) Traseul limbajului în discursul literar

4.3. Pentru o abordare funcțională a noțiunilor de limbă

4.3.1 O definiție preliminară a funcțiilor și a noțiunilor

a) În relație cu un subiect particular, orice act de vorbire este funcțional organizat într-o situație individuală (aceasta înseamnă că se așteaptă totdeauna să dirijăm discuția într-un anumit sens). Limbajul pe care îl folosim se schimbă atunci când elementele comunicării (situație, subiect) se modifică, pentru că învățăm să ajustăm limbajul în funcție de condițiile comunicării. La nivelul învățării școlare, un demers lingvistic funcțional trebuie să releve scopurile comunicării. Acestea din urmă grupează sensurile mesajului pe ceea ce cititorul ar vrea să trăiască sau pe ceea ce ar

dori să îndeplinească prin limbaj. Dacă cititorul ar vrea să intre în interacțiune cu autorul pe temeiul parcurgerii unei opere literare? În mod obișnuit, există exemple de funcții simple ale limbajului, prin care toate ființele umane doresc să-și exprime potențialul afectiv și intelectual; cu alte cuvinte, a aduce pe alții să cunoască scopurile sau obiectivele unor acțiuni. Sophie Moirand (1990) consideră că cele două funcții raționale ale limbajului, de reprezentare și de comunicare, sînt montate serial într-un text, prin operații de (1) referință (de de-semnare – lexicul), de (2) caracterizare și de predicție (sintaxa), de (3) enunțare. Ca urmare, cititorul emite o ipoteză de sens semantic și una de sens comunicativ, potrivit cărora cele trei operații înseriate de mai sus lasă urme în text: referințe la existența rațională și la intențiile de comunicare. Limbajul mesajului permite nu numai de-semnarea, dar și categorisirea, caracterizarea existenței, antrenînd concomitent operații cognitive generale și lingvistice. Schimbările interactive dintre locutori (situațiile de viață, lectură și compoziție) se produc nu numai pe baza unui lexic, dar și a unor categorii abstracte, cu funcție implicită, care permit reprezentarea lumii (categorii noționale, semantice și semantice-gramaticale). Re-iterarea, re-ciclarea limbajului prin lectură permite operația de co-referință la suportul oral sau scris oferit de text (semnul lingvistic – referent – referință; anafora – cataforă – diaforă).

Echilibrul dintre progresie și coeziune, tradus în limbajul lecturii, conferă un caracter dinamic comunicării. După cum știm, suportul informației, tema, propusă la început, este validată de un agent uman printr-o informație nouă, rema, care, la rîndul său devine progresie de temă lineară sau evolutivă, progresie de teme derivate (vezi infra, *Capitolul 5*). Pe de altă parte, rețelele de co-referențiale (anafora și catafora, lexicală sau gramaticală) trimit la existența reală și fictivă, pe baza operațiilor discursive a unor organizatori temporali (timpurile verbale), a conectorilor cu sens lexical sau sintactic (conectorii retorici au rol demonstrativ sau argumentativ explicit).

b) Dar esențialul punct de clarificat rămîne totuși faptul că limbajul funcțional al lecturii trebuie, de asemenea, să încorporeze noțiuni specifice; aceasta vrea să însemne, vorbind în termeni de vocabular, că cititorul poate răspunde complet la întrebările de tipul cine? / unde? / cînd? / de ce?. Alte noțiuni detaliate, pe care le putem examina ca fiind diferite ca funcție, completează sistemul referențial noțional al cititorului: cît timp? /cît de departe? /cum? etc.

Este mai simplu, așadar, să încercăm să clarificăm conceptul de *noțiune specifică*, știind că acele cuvinte care urmează unei expresii funcționale ar putea fi, în general, considerate alte noțiuni. Noțiunile specifice sînt acele elemente prin care putem exprima un univers de imagini și de idei cărora le potențăm semnificațiile din experiența cititului cu semnificații secundare de nume, pronume, verbe, prepoziții, conjuncții, adjective sau adverbe. În timp ce funcțiile de bază, subiacente expresiilor specifice, depind de sensul specific al comunicării conferit de text, noțiunile specifice depind de trei factori majori:

- i) funcțiile acestora;
- ii) celelalte elemente din situația de comunicare;
- iii) subiectul despre care se discută.

Dar noțiunile specifice pot fi substituite de alte cuvinte, apropiate ca sens, depinzînd de subiectul în discuție, de situația și de persoana implicată în actul

comunicării. Scopurile comunicării prin lectură, dependente de o funcție, pot fi preluate pe două căi principale: formule, expresii, comune cu lumea cititorului, sau expresii comunicative pentru cititor, în plan informal / formal. Într-un context diferit de lectură, anumite expresii comunicative ale textului pot fi modificate, în funcție de scopurile de comunicare ale cititorului.

c) O situație de comunicare prin lectură include:

- *Funcția + situația + subiectul*

Acesta din urmă conferă specificul funcțiilor completându-le. Luate împreună, componentele comunicării se manifestă prin exponenții actului expresiei.

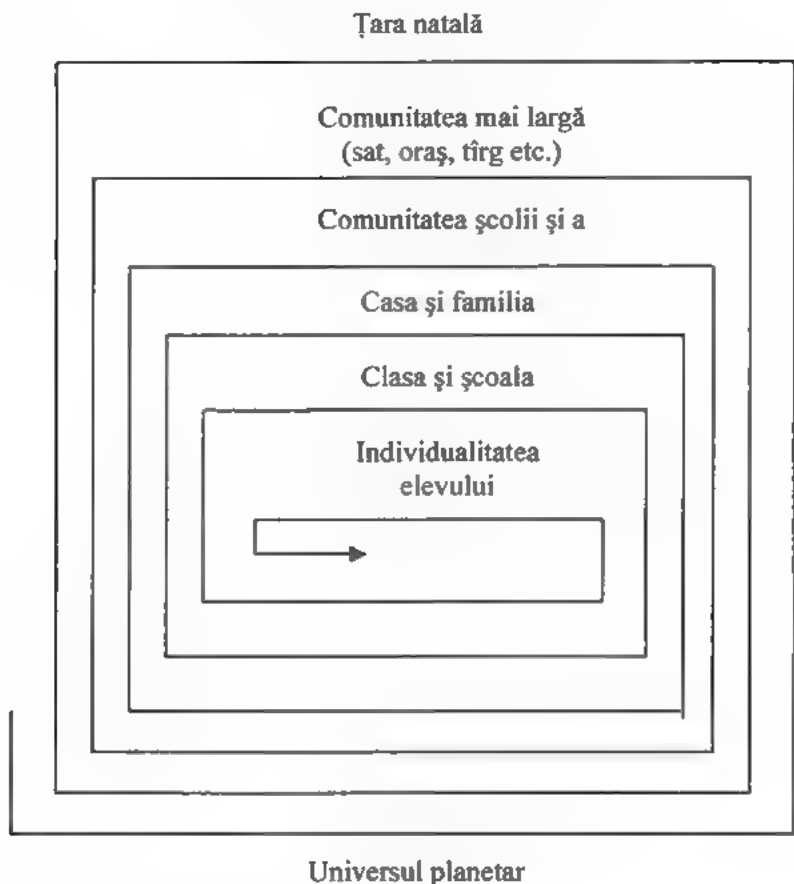
- *Funcția apare în expresii comunicative și / sau în formule.*

Exponenții, în general, sînt expresii ale limbajului sau expuneri care deviază de la funcție, de la situație sau de la subiectul comunicării. În textul literar, exponenții sînt forme ale limbajului, pe care autorul îi folosește să se exprime (să realizeze un mesaj sau să completeze); să indice o obișnuință a elementelor într-o situație de comunicare (rolurile sociale ale personajelor, care vor influența formalismul sau informalismul comunicării); să mențină subiectul comunicării, atunci cînd acesta este important pentru evoluția textului. Exponenții pe care autorul îi selectează în vorbirea personajelor sale, ca și cititorul în limbajul său interior, depind nu numai de elementele situaționale menționate anterior, dar și de personalitatea emițătorului și a receptorului sau de nivelul competenței lingvistice.

- *Situația de comunicare precizează persoana, locul, timpul, subiectul prin:*
 - Noțiunile specifice care sînt vehiculate de: nume, verbe, adjective, adverbe, structuri frazeologice. La acestea, pot fi adăugate variațiile de limbaj, rezultate din zona dialectală a autorului / a cititorului, din formalismul sau din informalismul pe care aceștia ar dori să-l mențină într-o situație particulară de comunicare, din modul de receptare a textului literar, oral sau scris.
 - Noțiunile universale care au statutul de noțiuni de expresie general umană.

d) Abordarea unui demers funcțional comunicativ constă în faptul că elevii și scopurile comunicative sînt nucleul programului de învățare. Nevoile actuale sau îndepărtate ale elevilor (sociale, vocaționale sau academice) sînt, sub toate aspectele, acelea care aparțin unui program de învățare realizat prin interiorizarea unui conținut cultural. În timp ce atenția cuvenită este oferită anumitor aspecte de selectare sau de gradare a conținuturilor cultural-lingvistice, o altă latură a problemei este funcția pe care o dobîndește programul cultural și lingvistic. Actul lecturii, chiar la niveluri elementare, va putea fi intrinsec motivat simplu, deoarece exprimă funcțiile de comunicare ale limbajului, de bază și universale. Reprezentările grafice sau auditive ale cititorului pot fi folosite drept suport pentru noțiuni, în sens apropiat, menite să completeze funcția specifică conferită de autorul textului într-un anumit context sociocultural. Demersul funcțional comunicativ presupune o reflecție curriculară (reprezentat grafic printr-o spirală expandabilă), realizat atît prin componentele lingvistice, cît și prin descrierea poziției virtuale sociale a cititorului într-un anumit context cultural. Suportul didactic, într-un asemenea program specific, este textul literar, ficțional sau nonficțional, racordat la un proces longitudinal de învățare prin lectură.

Evoluția temelor socioculturale



4.3.2. Premise teoretice în lectură

Așa cum am arătat anterior, limbajul de predare reflectă principiile pe care propunătorii demersului funcțional le consideră valide în interiorul teoriilor cultural-lingvistice, psihologice, sociologice și educaționale. Transferul valorilor culturale într-un demers didactic funcțional se realizează prin combinarea umanismului și a cognitivismului (vezi *infra*, Capitolul 3).

a) Considerații sociolingvistice

În timp ce comportamentul comunicativ este întotdeauna situațional, condiționat și predispus la infinite variații, am putea aprecia că trei factori se regăsesc și în actele de lectură:

- i) funcțiile, de care limbajul se servește în viața cotidiană;
- ii) variațiile de limbaj, probabilități în interiorul fiecăreia dintre aceste funcții;
- iii) aluziile socioculturale împărtășite – pe care specialiștii le numesc presuposiții, utile nu numai în cazul înțelegerii complete a unor mesaje specifice unor comunități lingvistice, dar și determinării acceptabilității și apropierii lor (Mary Finocchiaro et al., 1983).

După opinia noastră, limbajul interior al cititorului, ca și imaginile de lectură, sînt orientate de limbajul de expresie al cărții, întemeiat pe funcțiile majore ale comunicării în societate (vezi infra, *Capitolul 2*).

Examinînd variabilele sistemului socio-lingvistic, D. A. Wilkins (1977) găsește că funcțiile majore de expresie ale limbajului sînt:

- modalitatea (a exprima gradele de certitudine și de necesitate, ca și convingerea, voința, obligația sau toleranța);
- disciplina morală sau evaluarea (judecata, aprobarea, dezaprobarea);
- persuasiunea (persuasiune, recomandări, predicții);
- argumentul (legat de schimbul de informații sau de opinii: informație asertivă sau căutată, acordul, dezacordul, negația, concesiia);
- cererea sau expunerea rațională (notele de autor, subcategoriile la o argumentație sau la o evaluare critică);
- emoțiile personale (pozitive sau negative);
- relațiile emoționale (felicități, ostilitate);
- relațiile interpersonale (politețe, poziția formală / informală a emițătorului).

Profesorul ar trebui să aibă în vedere toate secvențele demersului funcțional comunicativ.

Modelul funcțional comunicativ al lui de Jan A. Ek. Van (1980) se compune din:

- informații factuale, imparțiale și preluate (a identifica, a reporta, a corecta, a întreba etc.);
- atitudini intelectuale, exprimate și percepute din exterior (a exprima și a se întreba despre acordul sau dezacordul interlocutorului, a accepta o ofertă sau o invitație etc.);
- atitudini emoționale, exprimate și percepute din exterior (plăcerea sau neplăcerea, surpriza, speranța, intenția etc.);
- atitudini morale, exprimate și percepute din exterior (a se scuza, a exprima aprobarea sau dezaprobarea etc.);
- a sugera (a sugera un curs al acțiunii, a aviza, a avertiza);
- a socializa (a întîlni sau a se despărți de anumite persoane, a propune un toast etc.).

Demersul funcțional comunicativ propus de Jan A. Ek. Van (1980) este dominat de următoarele funcții:

- i) Funcția personală care se referă la abilitatea autorului sau a cititorului de a-și clarifica gîndurile, de a le aranja sau de a le clasifica, de a-și exprima revelațiile, ca și gama emoțiilor pe care fiecare ființă umană le are;
- ii) Funcția interpersonală permite stabilirea sau menținerea unor relații sociale dezirabile;
- iii) Limbajul folosit într-o funcție directivă permite emiterea unor cereri sau a unor sugestii, argumentarea sau inducerea unor idei;
- iv) Funcția referențială a limbajului presupune raportarea la trecut, la prezent sau la viitor, la împrejurările imediate, ca și la limbajul însuși (funcția meta-lingvistică);

- v) Funcția imaginativă se referă la limbajul creativ, la abilitatea de a compune texte cu rimă, poezii, eseuri, povestiri sau jocuri (în cazul nostru, jocuri didactice, orale sau scrise).

• *Varietățile limbajului*

Bazele generale pentru folosirea funcțiilor par simple totuși, dar varietățile limbajului utilizat de cititor sînt, în general, condiționate de trei factori principali:

- i) geografici (de exemplu, dialectele);
- ii) sociali (care depind nu numai de rolurile sociale, dar și de relațiile între clasele sociale, de statutul comunității, ca și de potențialul educativ acesteia;
- iii) alți factori, subsumați elementelor conținute în termenul de registru. *Registrul* limbajului este, în general, definit ca variație a limbajului care depinde de formalismul sau informalismul situației, de subiectul în discuție, de modul de evoluție a discursului, oral sau scris.

Limbajul din viața de zi cu zi poate fi: adaptat situației de comunicare, colocvial sau familiar, consultativ, formal, protocolar. Fiecare cititor utilizează, în decodarea textului, un anumit limbaj activ, un cod comutator („code-switching”), corelat al noțiunii de idiolect, care se referă la persoana individuală care utilizează limbajul sau dialectul respectiv. O ilustrare didactică a utilizării codului comutator este, de pildă, sesizarea umorului la nivelul anumitor enunțuri (vezi *Anexele 7, 8*). Sau ironia, polisemantismul în relații culturale diverse.

b) *Aluzia culturală*

Anumite părți din mesajul oral sau scris al comunicării sînt prost înțelese sau sînt preluate sub aspectul ierarhizării false a valorilor, din cauza factorilor socioculturali ai experienței pe care cititorul nu îi are activați. Un program realist de lectură, bazat pe program funcțional, are în vedere uzul creativ al limbajului. În materie de aluzie culturală, trăsăturile paralingvistice ale limbajului, ca și caracterele kinezice sînt componente care intră într-un proiect de învățare sociocultural, pe care cititorul îl preia în limbajul său interior de lectură.

c) *Aspecte psiholingvistice*

Proiectul ia în calcul și nevoile principale de comunicare ale ființelor umane. Parametrii de lucru ai proiectantului didactic sînt:

- funcția de comunicare: personală, interpersonală, directivă, referențială, imaginativă;
- situația de comunicare interpersonală: (vîrstă, atitudine, rol, statut, personalitate, distanțe, presupozii);
- noțiunile specifice: nume, verbe, adjective, structură sintactică, cuvinte, cuvinte idiomatice, expresii etc.;
- codul activ, codul de transfer;
- exponenții situației de comunicare.

Programul de lectură este automotivant, deși prevede etape diferite de achiziție, în funcție de ritmul lecturii realizat de către fiecare cititor.

d) *Probleme lingvistice*

Un demers funcțional comunicativ presupune, în primul rând, formarea unei baze de cunoaștere a subsistemului fonetic, gramatical, lexical, ca și abilitare în receptarea și în exprimarea scrisă și orală (colocvială, literară, academică). Semnificația unei anumite receptări sau exprimări este dată de combinația sunetului, de combinația gramaticală și lexicală, ca și de sistemul cultural reflectat în aceste structuri lingvistice. La nivelul exprimării orale și scrise, se regăsesc anumite componente ale comunicării care aparțin sistemului cultural: apropierea limbajului, în funcție de situația socială, gesturile, distanțele menținute, semnificația sunetelor nearticulate, semnele, valorile, moravurile, tabieturile, ritualurile, obiceiurile, formele de artă, instituțiile sociale etc. O cunoaștere conștientă a acestor subsisteme este necesară pentru cultivarea deprinderilor de ascultare și de înțelegere; de vorbire și de lectură apropiată, fluentă și corectă; de lectură și de interpretare; de lectură recreativă și de redactare. Atunci, instituirea didactică a procesului de codare (a /a-și / a se exprima, oral sau scris, gândurile în cuvinte sau în enunțuri, în ecuații lingvistice exponențiale la toate nivelurile de formalism sau de informalism), ca și de decodare (a înțelege ceea ce se aude sau se citește), necesită cunoașterea și înțelegerea elementelor amintite anterior.

- *A coda* înseamnă a contextualiza, pe subsidiar, deprinderile obișnuite, dar și speciale, pentru a crea o situație de comunicare: controlul asupra percepțivității (Jacques Lacan, 1966), deprinderea de ordonare a gândurilor într-o secvență de informație corectă, cu un aspect comprehensibil.
- *A decoda* presupune:
 - a discrimina intonația, accentul cuvintelor, al propozițiilor și al frazelor, relațiile dintre sunete sau dintre sunetele-simbol, acolo unde este cazul;
 - a distinge ordinea cuvintelor și diferențele lor structurale;
 - a recunoaște trăsăturile redundante ale limbajului;
 - a integra cunoștințele noi în cunoștințele anterioare, de fond;
 - a reține prima parte a mesajului, în timp ce continuă lectura;
 - a deduce imediat, plecând de la cuvintele cunoscute și stocate în memorie, sensurile altora noi, într-un context de expresie a unui mesaj particular;
 - a deduce înțelesul noilor cuvinte din aceste contexte.
- *A decoda un mesaj* este, în general, mai dificil decât a coda: a transfera enunțuri în imagini de lectură, apoi, într-o secvență logică, apropiată, cere o atenție activă și o implicare conceptuală a cititorului sau a ascultătorului.

După opinia noastră, noțiunile specifice din limbajul lecturii necesită o clasificare, fiind situate deasupra problemelor descriptive din lingvistică. Aceste noțiuni, privite din perspectiva demersului didactic funcțional, sînt utilizate adeseori sub două aspecte (D. A. Wilkins, 1977):

- un aspect general, cu referire la fenomenele lingvistice universale (categoriile semantico-gramaticale): timpul, spațiul, cantitatea, mișcarea, materia / subiectul, cazul, deixis-ul;
- un aspect specific, cu referire la itemii structurali și de vocabular, pe care îi putem găsi în interiorul categoriilor gramaticale generale (la rîndul lor, acestea ar trebui completate și clarificate de sensul, de funcția expresiei de limbaj).

Sub aspectul supra-enunțării specifice procesului lecturii, posibilitățile cazuale, ca și utilizarea deicticelor pentru realizarea imaginilor interioare de lectură, ni se par importante.

D. A. Wilkins (1977) distinge următoarele posibilități cazuale în comunicare:

- i) agentivul / agentul (persoana care provoacă la acțiune);
- ii) obiectivul (entitate rezultată din obiectivarea verbului);
- iii) dativul (persoană afectată de verb);
- iv) instrumentalul (inanimatul care are corespondență într-o acțiune realizată din exteriorul verbului);
- v) locativul (locația unui eveniment);
- vi) factitivul (obiectul sau rezultatul obținut dintr-o acțiune a verbului);
- vii) benefactivul (o persoană care beneficiază de o acțiune).

Deixis-urile, care se referă la anumite categorii gramaticale, precum pronumele, adjectivele sau pronumele demonstrative, posesive sau articolele și adverbele, leagă împreună părți diferite ale acelorași oportunități sau diferite oportunități de comunicare (Emile Benveniste, 1966) (vezi infra, *Subcapitolul 4.4*).

Dacă am considera că există relații între funcții, noțiuni și gramatică, atunci este normal să ne întrebăm în ce măsură gramatica formală, cu structurile sale, demonstrează funcțiile limbajului? În realizarea unui demers funcțional, pornim de la premisa de operare a selecției didactice potrivit căreia uzul limbajului determină structura demersului și nu invers (Ion Coteanu, 1990). Pe de altă parte, tentativa de determinare a unor parcursuri, prin care structura limbajului reflectă traseele de gândire ale subiectului-autor, care se folosește de limbaj, este limpede că aparține și subiectului de investigație, cititorului. Acest silogism de lectură inspiră demersul didactic care se bazează pe practica funcțională a limbii. Prin cele două trasee de cunoaștere, a limbajului și a discursului, lectura școlară se regăsește în aria social stabilă a programei de învățământ. Desigur, o programă de învățământ poate să expună o listă de itemi gramaticali și să separe funcțiile de comunicare sau noțiunile. Dar este bine să arătăm, de fiecare dată, că anumite forme pot fi exemplificate de anumite funcții sau pot exemplifica anumite funcții ale comunicării, după cum poate fi valabil și invers, anumite funcții ale limbajului ar putea determina exprimarea cititorului. Un element ni se pare important în această prezentare, și anume, faptul că *nu există o relație necesară și suficientă între forme și relații*. O anumită funcție gramaticală poate fi utilizată pentru a exprima o anumită funcție comunicativă, după cum anumite categorii abstracte ale lingvisticii nu pot fi folosite în anumite instanțe pedagogice în uz și, atunci, limbajul profesorului poartă responsabilitatea probării unui sistem coerent lingvistic în fața elevilor, ca și responsabilitatea de a oferi oportunitățile de limbaj apropiat.

4.3.3. Premise psihologice

Așa cum s-a arătat anterior, o analiză prealabilă a nevoilor de comunicare ale societății contemporane este necesară, ca și analiza, în acest context, a nevoilor imediate sau îndepărtate ale elevilor. Determinarea tipurilor de motivații ale elevilor, integrative sau instrumentale, este de primă importanță. Prin motivație de tip integrativ înțelegem dorința unor elevi de a fi acceptați prin și pentru a intra în comunitatea orientată cultural, pe când motivația instrumentală presupune dorința unor elevi de a-și

însuși corect norme și forme expresive ale limbii, într-o anumită ordine, aparținând unui sistem instrumental dinamic. Învățarea devine eficientă dacă itemii de limbă semnifică atât situații din viața reală, cât și din viața simbolic reală (de exemplu, pregătirea teoretică pentru o anumită profesie). Asociațiile făcute între expresiile comunicative, noțiunile și situațiile variate de comunicare conferă acțiunilor didactice un statut verosimil. De aici, asimilarea imediată și plăcută a unor secvențe de învățare care se bazează pe experiența de viață a elevilor. Aceștia își afirmă intenția de a deveni participanți la procesul de învățare, dacă pot transfera lesne limbajul textului în limbaj interior de lectură, pe baza unei experiențe anterioare de viață și de învățare. Ca urmare, selectând structurile discursului didactic, profesorul ar trebui să aibă în vedere nu numai nivelurile de învățare ale elevilor, ci și grupele de stiluri cognitive ale clasei.

4.3.4. Aspecte didactice

Nu întotdeauna transferul în învățare este automat. Dar profesorul poate da elevilor săi o abilitate potențială și o motivație pentru a generaliza sau a-și continua studiul în domeniu, plecând de la interpretarea textului, de la regulile de lectură, de la noțiunile relevate de situația didactică propusă. În acest caz, un demers spiralat sau ciclic este recomandat, pentru că aceeași temă socioculturală, aceeași categorie structurală, ca și aceeași funcție de limbaj permite preluarea logică a unor secvențe pe trepte ascendente și succesive de învățare.

Punctele de început sînt *funcția comunicativă și situația socioculturală*, în perimetrul cărora cititorul caută posibilități de adaptare la expresia textului. Problemele de vocabular și itemii lexicali sînt concentrați în jurul uneia sau mai multor funcții sau în jurul mai multor subiecte oferite de textele literare, dezvoltînd astfel comunicarea. Selecția și gradarea itemilor de limbaj sau a noțiunilor lexico-gramaticale în interiorul funcțiilor comunicative, configurate prin lectura școlară, sînt mai flexibile pentru textele cunoscute deja, mai rigide, dacă se referă la textele literare noi. Ca urmare, în selectarea itemilor de limbaj este bine să se aibă în vedere funcțiile și noțiunile de care vor avea nevoie ulterior elevii, ca și posibilitatea realizării unei baze didactice de exersare prin repetiție. La acestea, se mai adaugă cunoștințele lingvistice asimilate deja, complexitatea structurii gramaticale în jurul căreia se organizează învățarea, amplitudinea mesajului oral sau scris. Este bine ca receptarea perceptuală a textului să alterneze cu interpretarea (Paul Cornea, 1988).

- *Premise în utilizarea elementelor funcțional noționale*

Într-un demers didactic optim de lectură, structura gramaticală și funcția nu trebuie să depășească contextul de referință al sistemului funcțional noțional. Funcția poate fi exprimată direct sau indirect, folosind un număr de structuri lexico-gramaticale diferite, dar, în același timp, aceeași structură poate fi utilizată pentru a exprima mai multe funcții de limbaj.

4.4. Pentru un demers lingvistic textual

4.4.1. Enunțare și enunțator

a) Situația de enunțare

După cum știm, orice enunț aparținând limbii naturale este rezultatul unei instanțe particulare de comunicare, a unei situații de enunțare, în care intră emițătorul, destinatarul, momentul, locul. Enunțarea devine astfel „punerea în funcțiune a limbii printr-un act individual de utilizare” (Emile Benveniste, 1966). Atunci, ansamblul de factori implicați în producerea unui enunț pot fi luați în calcul a priori pentru a explica evenimentul enunțativ.

Pledînd pentru o abordare științifică a lecturii în școală, un demers lingvistic textual ar trebui să aibă în vedere conștientizarea procesului de enunțare particulară în fiecare instanță a comunicării și a schemei generale a discursului (reguli, acte convertite).

Limba posedă un element, articularea enunțării, a cărei funcție este de a permite preluarea enunțării de către subiecții individuali. Elementul viabil al comunicării generează o clasă de elemente, a căror funcție este exact aceea de a articula enunțul într-o situație de enunțare (Roman Jakobson, 1960). Cititorul își adaptează circular și reflexiv experiența anterioară la instanța lecturii, prin intermediul elementelor de articulare, prin mobilitatea indicatorilor spațiali și temporali din interiorul textului, realizînd o distincție dintre enunțul-tip și enunțul-ocurență.

b) Identificarea narativă în lectură, în special, se produce discriminînd între persoanele dialogului („eu” și „tu”) și pro-numele („el”) (Emile Benveniste, 1966). După opinia noastră, în procesul lecturii, „eu” / „tu” trimit la ideea de „roluri”, locutor și alocutor / ilocutor / perlocutor, idee pe care didactica de totdeauna a exploatat-o („lectura cu voce tare”, „citirea pe roluri”, mai nou, „jocul de rol”). Într-un capitol ulterior, ne propunem să dezvoltăm problematica și tipologia strategiilor de lectură. Dihotomia persoană / nonpersoană nu are numai o dimensiune referențială, ci este implicată, de asemenea, și în modalitatea enunțării în relația care se stabilește între subiectul din enunțare și enunțul său. Prezentul este interpretat din punctul acesta de vedere, ca indicînd ceea ce cititorul, co-enunțatorul, ar urma să facă sau ceea ce enunțarea ar sugera pentru acesta într-o proiecție imaginară, declanșată de actul lecturii. Din acest decalaj, rezultă valoarea injonctivă a enunțării în procesul lecturii. Enunțarea literară exclude astfel caracterul imediat și simetric al interlocuțiunii prin lectură.

c) *Enunțarea ad hoc*, specifică lecturii, afectează, în mod special, situația de enunțare în cele trei dimensiuni ale sale, personală, spațială și temporală:

Dativul etic, manifestarea unui exces de enunțare reflectat în sintaxă, este interpretat ca martor al co-enunțatorului în lectură. Deoarece chiar co-enunțatorul se regăsește în poziția de actor al enunțării, dativul etic este șters la nivelul intuitiv al lecturii. Capătă însă relevanță la nivelul deducerii expresivității textului literar.

Dativul posesiv (benefactivul) indică beneficiarul, iar excesul sintactic prin care se realizează subliniază, după părerea noastră, existența unei situații închise de enunțare, în care cititorul se identifică cu enunțarea.

Categoria lexico-gramaticală a politefii are proprietatea de a schimba cadrul obișnuit de dialog, pe care cititorul îl acceptă sau nu, pe lângă preluarea unui cod prestabilit al ierarhizării sociale.

Deicticele demonstrației pot însoți un gest al enunțătorului, pe când cele adverbiale se distribuie în diverse sisteme de opoziții semantice, nu funcționează numai în dimensiunea spațială, ci pot valoriza sau devaloriza anumite segmente ale enunțării. Cititorul își aproprie diferențiat anumite tipuri de deictice ale textului care intră în diferite cîmpuri de conexiuni, atât în memoria imediată, cât și în memoria de lungă durată.

Deicticele spațiale operează o localizare fie relativă sau absolută, fie co-textuală, sprijinindu-se pe un element al contextului lingvistic. Într-un monolog interior, de exemplu, nu există distincție între narator și personaj, pentru că totul se desfășoară în conștiința subiectului. Alinierea naratorului, a personajului și a cititorului în această structură textuală întărește, în schimb, sistemul argumentativ al enunțării, fapt care poate fi explorat în lectura școlară (vezi *Anexa 2*).

Deicticele temporale au drept origine momentul care corespunde prezentului lingvistic, ca urmare, numai paradigmele indicativului pot avea valoare deictică. Sub aspectul lecturii, vom observa că, de la textul impersonal pînă la monologul interior, textele nu se pot abstrage unei situații de enunțare sau unei enunțări ad hoc, și deci sînt suspecte de deictice temporale. După cum arăta Emile Benveniste (1966), locutorii au la dispoziție două sisteme de timpuri: unul aparținînd discursului, celălalt relatării în sine. Primul presupune prezența elementelor de articulare, celălalt absența acestora. În planul receptării, deicticele temporale evoluează pe două niveluri: unul scenografic și regizoral, am zice, descriptiv, celălalt dialectic și activ, dar marcat pedagogic.

Categoria aspectului (iterativ, perfectiv, concluziv, finit) se constituie într-un sistem de opoziții care vizează informațiile despre derularea unui proces. Aspectul se detașează la nivelul unor situații concrete de enunțare și sînt integrate, ca valori semantice, în narativitatea textului. Cititorul receptează implicit categoriile aspectului, mai ales, incluse în planul de evoluție a acțiunii.

Dacă *perfectul compus* este, în general, timpul discursului, *perfectul simplu* rămîne timpul de bază al textului și face parte implicit dintr-un lanț causal. Diferența dintre cele două timpuri verbale este confuză la nivelul decodării textului, dar poate deveni pertinentă la nivelul transferului în limbajul de expresie al lecturii. În schimb, timpul de bază al discursului suprapus autor-cititor este prezentul, în jurul căruia evoluează trecutul și viitorul, în funcție de momentul enunțării. Distribuția elementelor de reprezentare în planul dinamic și în cel static al lecturii, respectiv, cel al discursului și al relatării apare astfel:

Planul dinamic	Planul static
Discurs	Relatare
Perfect compus / Imperfect	Perfect simplu / Imperfect
Prezent	Viitor simplu / Viitor perifrastic (prospectiv)
Oral și scris	Scris
Utilizare nespecifică, inedită	Utilizare narativă
Modalizare	Modalizare Ø (asertiie)
Enunțuri-tip și enunțuri-ocurență	Enunțuri-tip, în special

Din perspectivă lingvistico-stilistică, discursul ca și relatarea, sînt concepte lingvistice eterogene care permit analiza enunțurilor, și nu a ansamblurilor de texte. Includerea, ca și intersectarea secvențială a acestor două structuri enunțiative, nu se produc firesc, schimbarea în paradigma textuală creează elementul de semnificație lesne decelabil la nivelul lecturii. De altfel, chiar și la nivelul receptării textului nonfictiv care evoluează, mai ales, în planul static, evidențele discursive ale enunțării sînt percepute ca funcții ale dialogului dintre cititor și autor (referențiale, de contact sau de menținere a atenției etc.).

Din perspectiva lecturii, *prezentul istoric* (aoristic) este investit funcțional cu organizarea textuală, orientînd cel mai fidel lectorul spre esența și spre imaginarul textului. De altfel, identitatea cititorului în text, tradusă în limbaj interior sau în reprezentări de lectură, se sprijină pe prezentul aoristic.

Complementaritatea aspectuală care există între imperfect și timpurile perfecte explică *prezența imperfectului* atît în discurs, cît și în relatare. Atunci, incipit-ul unui text nu exprimă un proces cronologic, ci numai un reper pentru timpul relatării în sine. Dacă vorbim de narațiune, avem două niveluri:

- evenimentele care determină progresia unei acțiuni, reprezentate prin formele la perfect simplu;
- la imperfect, nivelul de procese luat în considerație, care este în exteriorul dinamismului narativ, accentuează deschiderea procesului.

4.4.2. Rolul descrierii în lectură

Semnălam, de asemenea, mecanismul lingvistic de economie în receptarea narațiunii, printre care *evidențierea* este importantă, fiind strîns legată de fenomenele de descriere. Se vorbește, în general, de descriere pe secvențe care suspendă, la un moment dat, derularea relatării pentru a efectua analiza unui termen de ecuație narativă. Problemele care se pun sînt de ordinul organizării perspectivei descrierii, și deci de utilizare a deicticelor spațiale și temporale, ca și acelea legate de lexicul descrierii care se organizează în taxonomii tematice. Descrierea, dintr-un anumit punct de vedere, poate fi concepută ca o ordonare a unui ansamblu de denotații în jurul unei teme-titlu a textului literar. Dar o descriere nu este numai o listă de denotații. Acestea se organizează în serii de cîmpuri lexicale:

a) fie în ansambluri de termeni, în care asocierea se bazează pe contiguitatea acestora, în unitatea materială a unui referent sau a unui obiect;

b) fie în serii care scot în evidență subtemele temei-titlu, cîmpuri semantice conceptuale, frecvent utilizate în analiza structuralistă (vezi *Anexe*).

Dacă domeniul lexical se extinde în spațiul cultural larg (de pildă, vocabularul prin care se numesc obiceiurile, stilurile domestice etc), atunci se pot compara unitățile care aparțin aceleiași categorii sintactice (cel mai adesea, ale grupului nominal), în care semnificații se delimitează între ei, în sens saussurian (vezi *Anexe*). Descrierea se sprijină pe mai multe rețele de sensuri, orizontale sau verticale. Echivalența globală dintre tema-titlu și seriile lexicale, care intersectează planul narativ, presupun, din partea cititorului, o lectură disimulată, repliată pe mai multe sensuri, în progresie (un rol deosebit îl au, aici, conectorii de enumerație). Prin descriere, textul narativ este reintrodus în

memoria funcțională a cititorului, și anume, în punctul în care narativul ar părea că se autoexclue, prin identificare afectivă cu acesta.

Pentru didactica lecturii, este bine de știut că receptarea unui text nonfictional are la bază, cu prioritate, o schemă conceptuală descriptivă, ceea ce permite cititorului stocarea și, apoi, transferul informațiilor în memoria operațională, de lungă durată. Dacă descriptivul este receptat pe subsidiar în textul ficțional, în schimb, în textul nonfictional, acesta este reținut în conexiuni, într-o schemă de demonstrație sau de argumentație a ideilor. Integrarea descrierii în progresia narativă are drept efect convertirea imaginarului în univers natural, de referință comună cu cititorul. Descrierea de la începutul unui text are rostul „focalizării interne” a intrigii din planul narativ, după cum și deicticele spațiale și temporale, care aparțin secvenței descriptive, înscriu o prezență de lectură.

4.4.3. Polifonia

Fenomenul ficțional al polifoniei conduce spre o problematică specifică pentru cititor, pentru că se referă la identitatea subiectului enunțator. Dominique Maingueneau (1990/a) consideră că enunțatorul este prezent în text în trei ipostaze coincidente:

- a producătorului fizic al enunțului;
- a enunțatorului care mobilizează un întreg sistem de limbaj, situându-se la originea reperelor de articulare;
- a responsabilului de acte ilocutorii.

Enunțarea împlinește un act care modifică relațiile dintre interlocutori (asertie, promisiune, ordin). Ca urmare, putem vorbi despre acte de discurs, transferate, mediate prin lectură, în reprezentări interioare specifice unui proces rațional. Actele de lectură exprimă un tip de comunicare ireductibil la schimburile elementare ale limbajului.

Cititorul devine responsabil de actele de vorbire prin intermediul discursului (Oswald Ducrot, 1984). Dacă fenomenul reluării din dialogul obișnuit oferă posibilitatea disocierii mesajului dintre subiectul vorbitor și interlocutor, autorul devine un corelat al enunțării textuale. Acesta din urmă are existență prin enunțare, și atunci, după părerea noastră, cititorul devine conceptorul secund al situației de enunțare. Poziția cititorului într-un dispozitiv de lectură este marcată de caracteristicile sale de personalitate, diferite de cele ale publicului de lectură (Robert Escarpit, 1980; Dominique Maingueneau, 1990/b). În narațiuni, personajele enunță în discurs direct, cu delegare de responsabilitate din partea autorului. Sub acest aspect, personajul-locutor poate să readucă enunțurile unui personaj, ca instanțe ale propriei sale prezențe verbale (de exemplu, literatura picarescă) sau să substituie poziția autorului pentru genul dramatic, devenind astfel responsabil de toate enunțurile textului.

Or, așa cum am arătat într-un capitol anterior, cititorul poate valida disponibilitățile textului, ceea ce atrage după sine ideea realizării unei poziții simetrice polifonice a acestuia față de text. Altfel nu ar fi posibilă lectura de identificare, proiectivă, prin care cititorul este motivat. Sau, mai mult: vorbim adeseori despre lecturi de interpretare care depășesc sau se situează sub intenționalitatea autorului. Aceste tipuri de lecturi constituie temeiul didactic al metodelor practice de identificare a textului, cu potențial ridicat de motivare pentru elevi: jocul de rol, simularea, dramatizarea. În teatru, se poate distinge un mod de enunțare special, în sensul că situațiile de enunțare

se înlanțuie în interiorul unui ansamblu, în care relația dintre text și cititor este globală. Aceasta este alcătuită din indicații regizorale și se bazează pe relația dintre autor și cititor, ca și pe multitudinea de situații de enunțare (Dominique Maingueneau, 1990/a). În cazul cititorului, putem vorbi despre „teatrul său interior”, referindu-ne la un subiect al enunțării care joacă rolul a mai mulți locutori – *vocea* care inventează și contraface rolurile. Acest procedeu de transfer amintește de discursul preluat în stil indirect, care reprezintă situația unui alt locutor, diferită de reproducerea efectivă, fidelă a cuvintelor exprimate inițial. Distincția aceasta poate părea un bizantinism, deoarece relevă fenomene importante, cum ar fi interjecția sau ethos-ul locutorului. Interjecția provine din spațiul desemnat de interlocutor, presupune „o teatralizare a propriului său corp de enunțare” (Oswald Ducrot, 1984). Dincolo de structura ideatică a argumentației sau a demonstrației, un locutor inspiră încredere prin prudență, virtute și bunăvoință. Utilizată încă din antichitate, noțiunea de „ethos” nu este independentă de discurs, ci este atașată locutorului primar A, apoi, logosului primar A'. Dar cum operele literare adoptă, cel mai adesea, ethos-ul inclus deja în genurile literare, ethos-urile generice, imaginea povestitorului este diferită de aceea a autorului care descrie (P. Hamon, 1981). Cititorul poate reface aceste corelate exterioare ale discursului prin noua sa identitate din lectură.

Distincția dintre enunțator și locutor este echivalentă cu relația dintre narator și cadrul de referință narativă prin care se generează tehnicile discursului indirect. Este cazul ironiei sau al umorului, văzute ca mențiuni ale cititorului care se sprijină pe noțiunea de sens literal (Dominique Maingueneau, 1990/b). Fie că este vorba despre umor sau ironie, despre metaforă sau alegorie, s-ar putea vorbi despre conotații antonimice, menite să puncteze situația apărută între mențiune și uzul limbii. Originea umorului sau a ironiei este distanța variabilă dintre enunțator și cititor, realizată, de pildă, prin intonație, mimică, formule (stereotype), în contrast cu o altă situație. Putem vorbi despre receptarea umorului, a ambiguității într-o situație congruentă, a enunțatorului și a cititorului. Acesta din urmă poate aprecia și gusta mărcile distanțelor dintre mențiunile enunțării și uzul limbii (vezi *Anexele 7, 8*).

4 4 4 Funcții de lectură în discursul direct / indirect / indirect liber

Interpelările cititorului în instanța lecturii sînt divergente, în funcție și de gradul de asumare a textului. Asumarea textului pentru cititor poate fi simetrică față de poziția autorului: directă, indirectă sau indirect liberă. Prezența enunțatorului este evidentă la nivelul rezistenței la convertire în discurs indirect a unor elemente afective: onomatopee, interjecții, vocative, exclamații, propuneri neterminate.

Specificul discursului direct este acela că, în fapt, chiar subiectul vorbitor se prezintă ca fiind locutor al enunțării și delegă responsabilitatea propunerii raportate celui de-al doilea locutor. Estimarea acestei distanțe, după părerea noastră, aparține cititorului. Ca urmare, prin asumarea receptării distanțelor din procesul decodării textului rezidă temeiul specific instanței didactice a lecturii. Textul literar poate crea oportunități continue de învățare, spre deosebire de alte obiecte ale lecturii care se lasă descifrate în ipostaze discontinue. Cititorul „pune în scenă”, în limbajul său propriu, un segment coerent cu sens factic, de în-semnare; acesta este reținut, apoi, în memoria de scurtă durată, de durată medie sau de lungă durată, în funcție de disponibilitatea și

de interesul său intelectual sau afectiv. Citarea unui discurs direct presupune repetiția, care poate fi perturbată de intonația, debitul, decupajul propriu fiecărui cititor. Ca urmare, se produce disocierea între cele două situații de enunțare: una aparține enunțătorului primar, cealaltă cititorului care se proiectează pe sine în jocul lecturii. Planurile actelor lecturii se comportă ca două sisteme autonome care își conservă propriile mărci ale subiectivității (deicticele, ghilimele, liniile de pauză, construcțiile incidente). Elementele de articulare a enunțului primar nu sînt singurele prezente în limbajul lecturii cititorului. Debitul, intonația, accentul, mimica, exclamațiile cititorului preiau libertatea enunțătorului primar, conformîndu-se sensului textului. Fidelitatea față de discursul direct devine astfel un tip de convenție a lecturii între cititor și text pentru a interioriza un anume sens (vezi *Anexe*).

În schimb, *demersul discursului indirect* este readus dinspre sensul său primar către cititor. Responsabilitatea enunțării este asumată de un enunțător secund enunțarea fiind transferată cititorului ca singura posibilă. În discursul indirect, dispar exclamațiile, interogațiile, imperativele, iar modalitatea globală de tratare a informației este asertivă. Pronumele, deicticele sînt sub influența unei enunțări secundare care aduce echivalența unei enunțări primare. Aceasta nu înseamnă că este obligatoriu să fie redat semnificatul în întregime. De multe ori, semnificatul apare fluent integrat la acest nivel de enunțare. Procesul enunțării indirecte, pe care îl poate crea și cititorul, este aleatoriu, intervin, aici, factori și cunoștințe intra- și extra-lingvistice. Conștientizarea în didactică a acestor elemente de transfer atrage după sine formularea de strategii pentru un demers argumentativ (vezi *Anexe*). La acestea, ar trebui adăugat că există o divergență semnificativă între strategiile discursului preluat și fragmentul citat. Discursul indirect restrînge aria verbelor de folosință printre informațiile vehiculate. Este vorba despre verbe cu valoare descriptivă sau despre verbe care presupun emiterea unei judecăți de valoare:

<i>Informații raportate</i>	<i>Felul informațiilor</i>
descriptive	<ul style="list-style-type: none"> • evaluative • judecată atribuită enunțătorului discursului • (bună / rea) • judecată atribuită raportorului citat • (bună / rea)
(adevărate / false)	

(după C. Kerbrat-Orecchioni, 1980/a)

Alegerea de către autor a unuia sau a altuia dintre verbe are consecințe asupra cititorului care interpretează enunțarea, orientîndu-i judecata de valoare asupra evoluției acțiunii. Sau posibilitatea de a utiliza anumite forme verbale, preluate din discursul direct conduce la flexibilizarea delimitării dintre discursul direct și indirect.

Discursul indirect liber apare ca o tentativă de recuperare, în aceeași situație de enunțare, a celor două demersuri enunțative directe și indirecte. Disjunția dintre actele de enunțare, caracteristice strategiei directe, ca și pierderea autonomiei elementelor de articulare, caracteristice discursului citat, se traduc faptic prin:

- subordonarea propozițiilor și excluderea exclamativelor;
- structurarea polifonică a enunțurilor.

În procesul receptării unui asemenea discurs, cititorul devine dual, în sensul că re-prezentarea de lectură, ca rezultat al preluării enunțării sentențioase, alternează cu poziția de trăire a textului, co-enunțarea. Discursul indirect liber îl orientează pe cititor prin:

- discordanța în enunțare, preluată chiar de la nivelul perceptual al lecturii;
- dimensiunile variabile ale enunțării textuale.

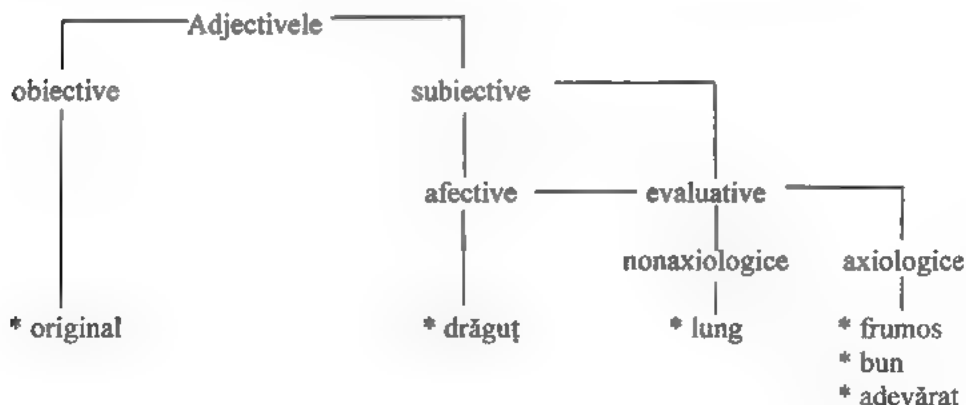
Imaginile de lectură ale cititorului au un corelat, vocea autorului, relevantă la nivelul înlănțuirilor sintactice. Cititorul este orientat astfel să opereze distincții de emiter / receptare în ansamblul transfrastic, pe care le asociază, apoi, în unități enunțative coerente și relevante pentru rolurile asumate fie de autor, fie de cititor. Funcțiile discursului indirect liber permit atât restituirea subiectivității lingvistice, integrând cuvintele citate în demersul narativ, cât și a obiectivității lingvistice prin utilizarea, de pildă, a imperfectului și a nonpersoanei din descrieri.

Spre deosebire de discursul indirect liber, *monologul interior* nu este dominat aparent de autorul-conceptor. Sub aspectul enunțării, acesta are libertate totală, și deci propria sa evoluție, în ceea ce privește sintaxa și sistemul de referințe al ideilor. Pentru didactica lecturii, considerăm eficientă analiza monologului interior, urmată de exerciții de sintaxă sau de construire argumentativă a ideilor, atât sub indicii emoționali, cât și raționali (vezi *Anexa 2*).

4.4.5. Categoria calificării

Categoria adjectivală exprimă înscrierea privilegiată a subiectivității prin propria sa semnificație. Antepunerea sau postpunerea acestuia generează posibilități interesante de interpretare a sensului enunțului, evidențiind proprietatea semantică a calificării, a numelui și a determinantului.

C. Kerbrat-Orecchioni (1980/a) propune o tipologie interesantă a adjectivelor, întemeiată pe raportarea calificării la poziția enunțătorului sau a co-enunțătorului în situația de comunicare:



Definit în raport cu enunțarea, caracterul obiectiv al unui adjectiv conduce la ideea că proprietățile acestuia sînt independent definibile de orice enunțare particulară, ca urmare, permit o delimitare în clase. Din contră, în contexte sintactice apropiate, adjectivele subiective nu se interpretează decît în interiorul enunțării singulare în care figurează, nu pre-există actului enunțării. Această distincție dintre pre-existent și inclus este menită să compenseze faptul că adjectivul nu are semnificat bine precizat. Cînd adjectivul nu permite să se opereze interpretări variate, înseamnă că este legat de actul de enunțare singulară în care se înscrie.

Grupul de adjective evaluative (de exemplu, „sărac”, „nefericit”) reprezintă, în materie de nonclasificare, un caz asemănător cu cel al numelui, determinate de articolul hotărît sau nehotărît, reprezentînd calitatea în contexte bine precizate. Acest tip de determinare creează raporturi privilegiate în discursul literar. De semnalat, de asemenea, utilizarea antepusă a adjectivelor sau în inciză negativă. Acestea ilustrează sensul adjectivului, asociat inseparabil unei entități, într-un anumit context, de conținutul enunțării. Ca urmare, grupul nominal în inciză nu numește, ci se comunică direct, deoarece nu are autonomie referențială. Sub aspectul receptării textului, autonomia și dependența referențială generează două demersuri opuse: primul cultivă lectura plurală, cu reprezentări polifonice, fiind un demers problematizant; al doilea trimite direct la reprezentări univoce de lectură.

Problemele semantice ridicate de situarea adjectivului fac constant apel la considerații de ordin stilistic: antepuse au valoare intensivă, creează, în reprezentarea de lectură a cititorului, ideea de opoziție calificare / noncalificare. Antepunerea aduce o informație nouă numelui, fapt stilistic care poate fi interesant pentru cititor. În schimb, informația periferică adusă de adjectivul nonclasificator, semantizarea sa vagă, nu oprește atenția cititorului. În concluzie, ca urmare a faptului că pozițiile adjectivului sînt investite cu posibilități de recategorisire semantică, proprii discursului literar, credem că cititorul are posibilitatea să le interiorizeze variabil în imaginile sale de lectură (vezi *Anexe*).

• *Premise în demersurile de lectură*

În relația dintre cultură și discursul literar, prin intermediul lecturii, transferul referințelor delimitabile spre informațiile nonstereotipe intră în firescul evoluției spirituale. Codate prin cultură, informativitățile cuvîntului sedimentează un anumit număr de valori specifice, pe care, la celălalt capăt, al receptării, cititorul cultivat le preia ca obiect al educației, pe baza unei anumite strategii școlare. Aproprierea limbajului textului prin lectură deschide oportunități didactice de dezvoltare, de expresivitate și de restituire a poieticității discursului literar.

Regula de informativitate a textului permite efecte de natură stilistică, receptate diferit de către cititori:

Orice enunț A, dacă este prezent ca sursă de informație, induce subînțelesul, prin care destinatarul îl ignoră pe A sau chiar ne-am aștepta mai degrabă la o poziție (desemnată prin lectură – n. n.) a lui non A.

(Oswald Ducrot, 1980, p.68).

5. PARAMETRII UNUI PROGRAM DE LECTURĂ

- 5.1. Obiectivele programului de lectură
- 5.2. A proiecta un program de lectură
- 5.3. Comportamente de lectură
- 5.4. Despre modelele de lectură
- 5.5. Gruparea tematică a textelor școlare
- 5.6. Modelarea în didactica lecturii

Pe baza elementelor teoretice relevate în capitolele anterioare, propunem mai jos schița unui program de lectură, la care se vor adăuga, într-un capitol ulterior, propuneri de strategii didactice.

5.1. Obiectivele programului de lectură

Obiectivele programului de lectură se detașează dintr-un sistem de competențe și de activități de învățământ care se referă la:

- teoriile învățării;
- programele de educație;
- obiectivele de bază ale instrucției;
- abilitățile monitoriale de sistem;
- criteriile de referință la sistem;
- criteriile de evaluare

Din programele de educație se preiau:

- lista de obiective comportamentale pentru ariile de competențe specifice disciplinei, care intră și sub incidența lecturii (de exemplu, competența referențială, textuală, interlocutivă, lingvistică);
- criteriile de selectare a textelor literare;
- inventare de exerciții necesare instruirii, metode propuse;
- sugestii de optimizare a procesului de învățare.

Într-un program de lectură, rolul specific al profesorului este:

- să utilizeze experiența anterioară, interesele și motivațiile elevilor;
- să selecteze, să repartizeze și să utilizeze instrumentele de evaluare;
- să extragă concluziile fiecărei etape;
- să distribuie sarcinile de lectură, pe grupe sau individual, după disponibilitățile și nevoile elevilor;
- să organizeze și să păstreze direcțiile majore de sens ale documentelor școlare;
- să dezvolte motivația elevilor pentru lectură;

- să urmărească și să adapteze posibilitățile reale ale elevilor la nivelurile de performanță propuse;
- să identifice lanțul de reușite școlare din programul de lectură;
- să opereze transferul din lectură în exprimarea orală și scrisă, printr-un sistem de norme integrativ funcționale aparținând comunicării socioculturale.

Programul de lectură are o structură longitudinală și se structurează pe următoarele obiective terminale:

- să se lege direct de finalitățile specifice racordate la banca de informații a sistemului școlar și ale societății;
- să se lege activitățile de lectură cu alte scopuri pentru dezvoltarea personală și profesională;
- să se integreze lectura în alte sisteme socioculturale ale societății;
- să se lărgască baza de lectură școlară, printr-o acțiune didactică fie extensivă, fie intensivă;
- să se utilizeze un program cu cerințe variate și flexibile adaptate cititorilor;
- să se ofere, la fiecare nivel de progres, o direcție adecvată de lectură, sub toate aspectele variate ale programului de instrucție:
 - instrucția de bază în lectură: ciclul primar;
 - lectura pe arii de conținut: ciclul gimnazial, liceal;
 - lectura recreativă: toate secvențele paradigmei școlare și societate;
 - lectura funcțională: toate secvențele paradigmei școlare și societate.
- să se ofere un set de acțiuni suplimentare care să lărgască sfera nevoilor de lectură (inclusiv în cazurile - limită, dislexiile sau lectorii sîrguincioși);
- să se promoveze lectura pe căi convenționale și nonconvenționale;
- să se probeze, în instanțe școlare și sociale, rezultatele programului de lectură: teste de evaluare, asigurarea reușitei școlare, urmărirea integrării sociale.

5.2. A proiecta un program de lectură

5.2.1. Constrîngerii în structurarea programului de lectură

Un program funcțional de lectură începe nu de la întrebarea „Ce este lectura?”, ci de la setul de întrebări „Pentru ce au nevoie elevii să citească?”, „De care dintre tipurile de *semnificați* desprinși din lectură au nevoie elevii pentru ca să se exprime apropiat în diferite situații de viață?”.

Propunerile pentru un program de lectură, ca și pentru strategiile didactice, le întemeiem pe următoarele premise de lucru:

a) Își vor putea concentra elevii interesul asupra ascultării, lecturii și conversației sau asupra lecturii și scrierii?

b) Cu ce fel de situații se vor confrunta elevii în viață (formale sau informale; profesionale, prietenești sau întâmplătoare)?

c) Cîte astfel de situații, pe care le vor întâlni, vor fi cu adevărat predictibile?

d) Cunoașterea convențiilor didactice (de înțelegere și de interpretare) pot fi nepredictibile, libere sau neprevăzute? În ce proporție?

e) Cu care dintre subiectele („topics”) principale sau ariile tematice se întâlnesc frecvent în situațiile de comunicare sociale?

f) Care dintre funcțiile de comunicare ar trebui să fie conținute în practica școlară a lecturii?

g) În ce împrejurări au nevoie elevii să folosească competențele de lectură?

Totuși, premisele de dezvoltat nu urmează să probeze numai un program de predare sau o listă de probleme de proiectare. Transferarea acestor premise de lucru într-o bază efectivă de învățare prin lectură presupune efectuarea a două demersuri anterioare:

a) A gândi un program realist de lectură, care să includă nu numai modele ale învățării, dar și condițiile fizice și administrative ale dezvoltării învățării prin lectură, pe baza cărora se va opera ulterior. Astfel, se vor avea în vedere:

i) Pentru ce tip de program optăm? Este intensiv sau eșalonat pe o lungă perioadă mai lungă de timp? Ce vîrstă au cititorii? Care este nivelul de limbaj? Care este nivelul de învățare?

ii) Au nevoie de lectură pentru uzul imediat sau îndepărtat? în școală și / sau în afara școlii? în societate?

iii) Există factori particulari sociali, politici, religioși sau economici care afectează relațiile dintre elevi / studenți și profesori, dintre editori și cititori?

iv) Sînt resurse în școală / în sistemul de învățămînt / în sistemele sociale care ar putea favoriza asimilarea programului?

v) Ce experiență profesională vor avea profesorii / promotorii de lectură în acest domeniu?

vi) Cît vor munci în plus pentru aceasta?

b) A adapta programul în așa fel încît acesta să devină consistent, coeziv, eficient, înseamnă să se țină seama de următoarele interpelări ale sistemului educativ și social:

i) Include o expunere ordonată a sistemelor de bază ale educației, în așa fel încît cititorii să fie obișnuiți să construiască și singuri modele ale lecturii, să-și dezvolte critic propriile itinerare existențiale și de carieră?

ii) Sugerează suficiente oportunități didactice pentru ca toți cititorii să efectueze experiența corectă a lecturii?

iii) Este organizat în așa fel încît să-i motiveze pe cititori să exploateze optim resursele oportunităților didactice (punctele i și ii)?

Totuși, trebuie să avem în vedere că cititorii, ca și profesorii sau bibliotecarii, au motivații diferite, trăsături de personalitate, nevoi și aspirații diferite. Dar, pentru că se ridică problema generală a învățării în școală, și nu individual, pentru că lectura are semnificanți operanți în interiorul unui larg grup social instituționalizat, programul propus se poate baza pe generalități în jurul procesului de învățare și de utilizare a cărții (vezi infra, *Capitolele 1, 2*).

5.2.2. Ce ar trebui să conțină programul de lectură?

Propunerile pentru programul de lectură au în vedere, de asemenea, următoarele componente:

a) O analiză a finalităților generale ale programului (cu alte cuvinte, comportamentele terminale pe care le vor avea elevii la sfârșitul activității) (vezi *infra, Capitolele 2, 7*);

b) O progresie a unităților care ghidează profesorul / promotorul, indicînd ce aspecte ale lecturii vor fi concentrate la un anumit stadiu dat (vezi *infra, Capitolul 6*);

c) O listă a itemilor (noționali, funcționali) sau a unor reprezentări culturale (vezi *infra, Capitolul 4*);

d) O descriere a situațiilor, a sarcinilor și a activităților prin care itemii și deprinderile de limbaj ale lecturii vor fi introduse și practicate (vezi *infra, Capitolele 1, 6*);

e) Sugestii pentru evaluarea progresului cititorilor (vezi *Capitolele 6, 7*);

f) Surse de referință pentru profesori și propuneri de texte pentru copii.

g) Programul de lectură va specifica cunoștințele, deprinderile și competențele care se așteaptă să fie achiziționate de către cititori într-o serie de sarcini de școală sau în afara școlii (vezi *infra, Capitolul 6*). Aceste activități sînt menite să încurajeze învățarea. Se vor specifica nivelurile de performanță pe care cititorii le vor demonstra în variate grade, orale și scrise. Un syllabus este o listă de conținuturi pe care ar urma să le învețe elevii, dar nu sugerează metode, activități sau măsuri pentru evaluare. De aceea, trebuie ca, într-un demers de lectură, să se creeze posibilitatea utilizării mai multor tipuri de modele care depășesc stadiul pur descriptiv al unui document educațional: *extensive, intensive, studiu individual („self-study”)*.

5.2.3. Factori de proiectare a unui program școlar

Participanții din procesul de predare / învățare / redare (Cine? Cum?) sînt:

• Elevii

Posibile orientări referitoare la:	Intersectări cu alte domenii:	Relevarea în situații existențiale:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atitudini înclinate spre:</i> <ul style="list-style-type: none"> - scopurile lecturii - semenii lor - sistemul de informații - a învăța • <i>Motivații:</i> <ul style="list-style-type: none"> - intrinseci (integrative) - extrinseci (instrumentale) • <i>Nevoi:</i> <ul style="list-style-type: none"> - nu sînt predictibile în societate - de lungă durată, într-o nouă situație • <i>Experiența anterioară de lectură:</i> <ul style="list-style-type: none"> - cu limba națională - cu alte limbi • <i>Progresul.</i> <ul style="list-style-type: none"> - strategii, stiluri de învățare și de achiziție a cunoștințelor 	<ul style="list-style-type: none"> • Psihologia • Psiholingvistica • Sociolingvistica • Sociologia • Teoria lecturii • Teoria receptării • Teoria literaturii • Istoria etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviuri • Chestionare • Observația • Teste de lectură • Atitudini sau scală valorică • Analiza profesională • Convorbire în viața socială etc.

• Profesorii / promotorii

Posibile orientări referitoare la:	Intersectări cu alte domenii:	Relevarea în situații existențiale:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atitudini</i> înclinate spre: <ul style="list-style-type: none"> - profesia de predare - alte grupuri sociale • <i>Experiența / reprezentarea didactică:</i> <ul style="list-style-type: none"> - nivelul de predare - nivelul de expresie profesională • <i>Competența lingvistică:</i> <ul style="list-style-type: none"> - cunoașterea conștientă a sistemului limbii - experiența - progresul / rata de progres în profesie • <i>Competența didactică</i> pentru: <ul style="list-style-type: none"> - reprezentare - mediere - transpunere - membru într-o asociație profesională 	<ul style="list-style-type: none"> • Educația • Lingvistica • Psiholingvistica • Sociolingvistica • Sociologia • Teoria lecturii • Teoria receptării • Teoria literaturii • Sociologia literaturii • Hermeneutica • Semiotica etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviuri • Chestionare • Observația în clasă • Teste de limbaj • Atitudini sau scale de valori • Teste în metodologie și în învățarea/predarea teoretică • Publicații: articole, reviste, unități, module • Participarea la conferințe • Observații cu privire la raporturile cu colegii, părinții, elevii etc.

• Instituții

Posibile orientări referitoare la:	Intersectările cu alte domenii:	Relevarea în situații existențiale:
<ul style="list-style-type: none"> • Constrângeri sociale și politice • Probleme publice, private • Resurse utilizabile • Obiective ale programului • Politica educației (spre ce se îndreaptă?) • Atitudinea față de grupurile sociale • Acțiuni promoționale și de evidențiere a personalului didactic • Proceduri de evaluare 	<ul style="list-style-type: none"> • Educația • Psihologia • Filosofia • Sociologia • Management • Monitorizarea sistemului etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiul asupra constituirii statutelor, ordinelor • Starea financiară • Alte programe, curriculum • Dezbateri cu cititorii, părinții, profesorii, administratorii, agenția comunitară (primărie), în media etc.

5.3. Comportamente de lectură

În general, vorbim despre *comportamente școlare de lectură* atunci când acestea corespund nivelurilor procesului școlar de lectură (Albert J. Harris și Edward R. Sipay, 1980; Gérard Vigner, 1979; Lionel Bellenger, 1978).

5.3.1. Lectura de dezvoltare

Considerăm necesară operația de inventariere a problemelor specifice fiecărei etape, deoarece, în funcție de acestea, urmează să propunem gruparea tematică a textelor și strategiile de lectură.

a) În *domeniul competențelor de bază*:

- a avea un vocabular larg;
- a folosi flexibil o varietate de competențe pentru recunoașterea și decodarea cuvintelor;
- a citi în gând, fluent și cu viteză;
- a coordona evaluarea cu înțelegerea;
- a citi cu voce tare, segmentind corect enunțul din punctul de vedere al expresiei, al înălțimii, al volumului și al modului de enunțare;

b) *Lectura-înțelegere*:

i) Din punctul de vedere al vocabularului, cititorul urmează:

- să aibă un vocabular extensiv și exact;
- să utilizeze contextul efectiv pentru a determina sensul unor cuvinte nefamiliare, pentru a-și apropria semnificația acestor cuvinte;
- să interpreteze figurativ și limbajul non literal;

ii) Din punctul de vedere al înțelegerii literale, cititorul ar urma:

- să surprindă semnificațiile și intercondiționarea dintre acestea, pe măsură ce urmărește unități de sens mai larg, paragrafe sau unități de selecție în întregime;
- să înțeleagă și să fixeze ideile principale;
- să noteze și să fixeze ideile secundare;
- să recunoască și să fixeze o serie de evenimente într-o secvență corect decupată;
- să noteze și să explice relația cauză / efect, cauză / rezultat, cauză / consecință;
- să găsească răspunsuri adecvate la întrebări specifice nivelului de lectură abordat;
- să urmărească exact indicațiile de tipărire;
- să tindă spre o exprimare totală a ceea ce a citit;

iii) Din punctul de vedere al înțelegerii deductive, cititorul ar trebui:

- să înțeleagă și să rețină ideile principale deduse;
- să noteze și să recunoască și să rețină anumite serii deduse din evenimente, în secvențe corect delimitate;
- să noteze și să explice relația dedusă: cauză – consecință, cauză – rezultat, cauză – efect etc. (vezi infra, *Subcapitolul 5.5*);
- să rețină detaliile semnificative deduse;
- să anticipeze și să prezică rezultatele faptice.

Aceasta înseamnă că cititorul poate fi confruntat cu situația de *lectură anticipativă* ceea ce înseamnă:

- să surprindă planul și intențiile autorului;
 - să identifice tehnicile folosite de autor pentru a crea efectele dorite.
- iv) *Lectura critică* este tipul de activitate în care cititorul evaluează ceea ce a citit.
- v) *Lectura creativă* este tipul de activitate în care cititorul extrapolează, caută noi idei sau concluzii.

5.3.2. *Lectura funcțională*

- a) Avînd un material de lectură, cititorul ar trebui:
- să folosească indexurile și tablele de materie;
 - să utilizeze dicționarele și enciclopediile;
 - să exploateze alte surse bibliografice;
 - să culeagă informațiile necesare;
- b) Înțelegînd materialul de informație, cititorul ar trebui:
- să înțeleagă vocabularul tehnic și științific;
 - să-și exploateze, în acest domeniu, competențele generale de înțelegere amintite anterior;
 - să-și exploateze subcompetențele specifice solicitate de diferite subiecte, teme:
 - să înțeleagă conținutul problemelor de matematică, de fizică, de chimie sau al studiilor de caz la biologie;
 - să citească hărți, grafice;
 - să dezvolte, mental și practic, un experiment descris, pornind de la indicațiile tipărite;
 - să interpreteze capitole, subcapitole, note marginale și alte studii auxiliare;
 - să citească independent aceste materiale de informație;
- c) Să selecteze materialul necesar scopului propus;
- d) Să evalueze și să organizeze ceea ce a citit:
- să ia notițe;
 - să alcătuiască sumarul;
 - să conspecteze;
 - să esențializeze conținutul;
 - să contureze subiectul conținutului;
- e) Să-și exploateze eficient competențele și deprinderile de studiu.

5.3.3. *Lectura recreativă*

- a) Exploatînd interesele pentru lectură, cititorul ar urma:
- să aibă plăcerea lecturii în afara activității școlare;
 - să selecteze lectura convenabilă;
 - să-și satisfacă interesele, nevoile afective și spirituale prin lectură;
- b) Perfecționînd și rafinînd lectura, cititorul ar urma:
- să citească diferite tipuri de materiale cu o mare varietate de subiecte;
 - să manifeste interese stabile pentru literatura de calitate;
 - să-și dezvolte personalitatea prin lectură;

c) Rafinând judecata literară și gustul, cititorul ar urma:

- să-și amintească diferite criterii referitoare la forme literare variate;
- să aprecieze stilul și frumusețea limbajului;
- să aprofundeze mesajele simbolice.

Pentru obiectivele de evaluare, structurate pe un complex de intenții didactice, se selectează, mai ales, cele din vecinătatea receptării și a judecății critice (vezi *infra*, *Capitolul 7*).

5.4. Modele de lectură

Competența de lectură este o problemă majoră a școlii și merge de la determinarea unui minim nivel al competenței până la cultivarea letrismului funcțional. După cum letrismul poate acoperi un domeniu larg, de la lectura unei pancarde până la înțelegerea unui text științific, iletrismul nu înseamnă neapărat o lipsă totală a competenței de lectură.

Cele mai multe modele de lectură pot fi repartizate pe trei niveluri de evoluție (Albert J. Harris, Edward R. Sipay, 1980; Lionel Bellenger, 1978):

5.4.1. Modelele de bază

Modelele de bază („bottom-up models”) propun un proces de lectură complex care constă în transferul simbolic, traducerea, procesul de decodare-codare (Lionel Bellenger, 1978).

Cititorul este implicat în:

- a) recunoașterea literelor sau a unităților mai largi, anticiparea, transferarea lecturii în limbajul interior;
- b) înțelegerea textului care este determinată de automatizarea lecturii;
- c) transferul simbolurilor grafice într-un limbaj oral;
- d) utilizarea scrisului drept suport al limbajului oral.

5.4.2. Modelele intermediare („top-down models”)

În modelele acestea, cunoașterea cititorului și competența lingvistică joacă rolul-cheie în construcția sensului plecând de la textul scris. Cele mai multe modele din această categorie se bazează pe teoria psiholingvistică, interacțiunea dintre gândire și limbaj (vezi *infra*, *Capitolul 4*).

Constantele acestor modele:

- a) înțelegerea este obținută prin folosirea informației necesare, plecând punctual de la sistemul grafic sintactic și semantic;
- b) în contrast cu modelele de lectură prin translație, aceste modele intermediare cultivă competențe de lectură, mergând direct de la tipăritură la înțeles, fără să treacă prin exprimarea orală.

5.4.3. Modele interactive

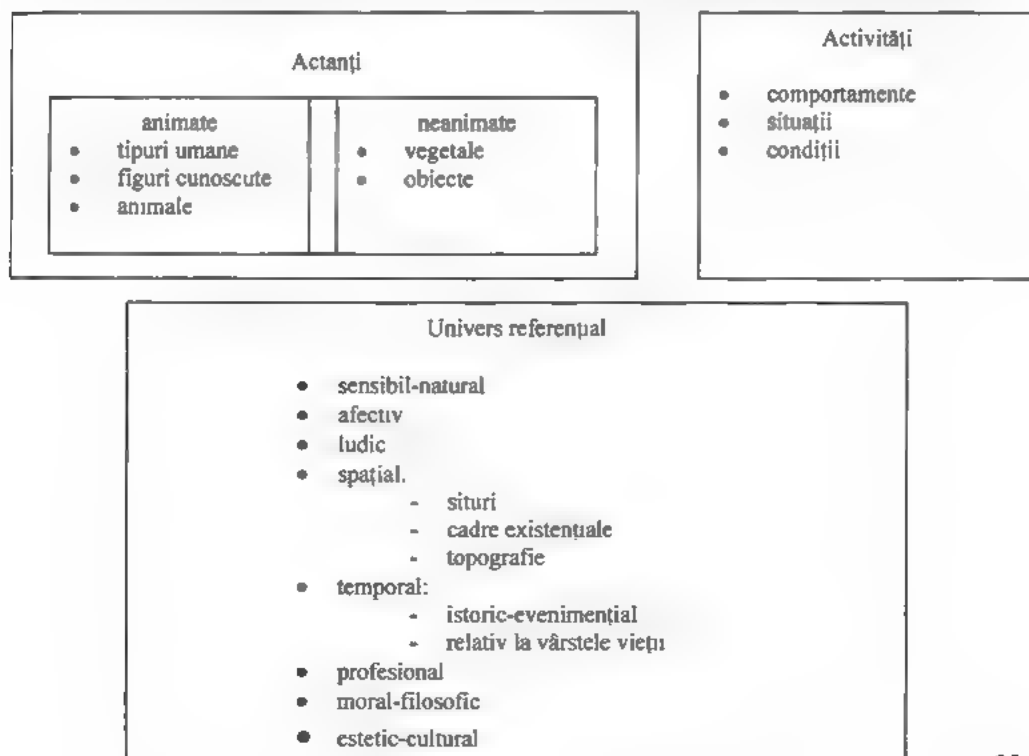
Modelele interactive (G. Rumelhart, 1986) presupun ocurența simultană a celor două procese aparținând modelelor enunțate anterior. Înțelegerea depinde de ambele procese ale informării grafice și ale memoriei de lectură a cititorului. Înțelegerea poate fi obstrucționată de lipsa unei judecăți valorice sau a unei modalități de interpretare. Strategiile didactice de lectură propuse în capitolul următor se bazează pe aceste modele interactive și, totodată, țin seama de limitele aplicării acestuia.

5.5. Gruparea tematică a textelor școlare

Eveline Martin (1992) subliniază rolul unui sistem de recunoaștere a contextelor tematice într-o acțiune de explorare a unor texte variate. Autoarea construiește lista de subiecte prezente în baza comunicării, care, într-un discurs, participă la dezvoltarea unor teme. Pe baza cimpurilor tematice, propunem alcătuirea unor seturi de pre-texte pentru lectura școlară, în jurul cărora se poate organiza o construcție referențială esențială, exprimată prin sintagme ca unități semantice de conținut ale textelor propuse. Acestea corespund unor constante conceptuale, ca și unor coerențe extralingvistice a realului sau a imaginarului.

Propunerea noastră de tematizare a lecturii școlare are în vedere reperele ierarhizate ale culturii generale și integrative, în funcție de particularitățile vârstei, de interesele sociale, de motivațiile și de nevoile elevilor.

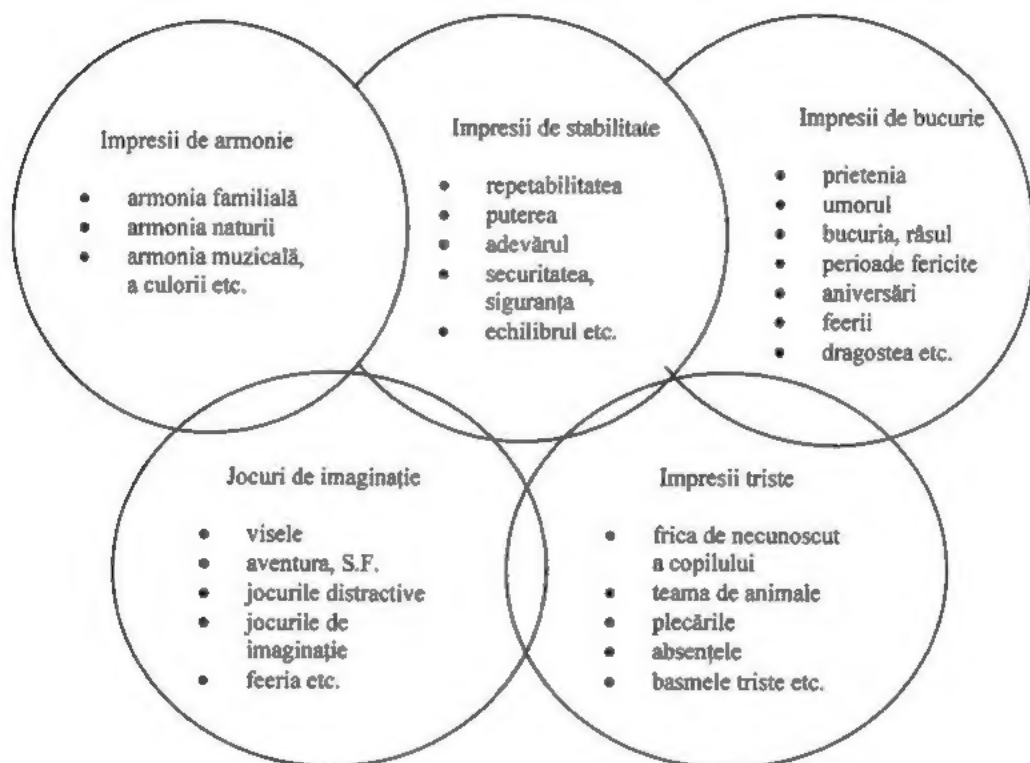
a) Prezentăm mai jos o machetă de axe tematice pentru lectura literară școlară:



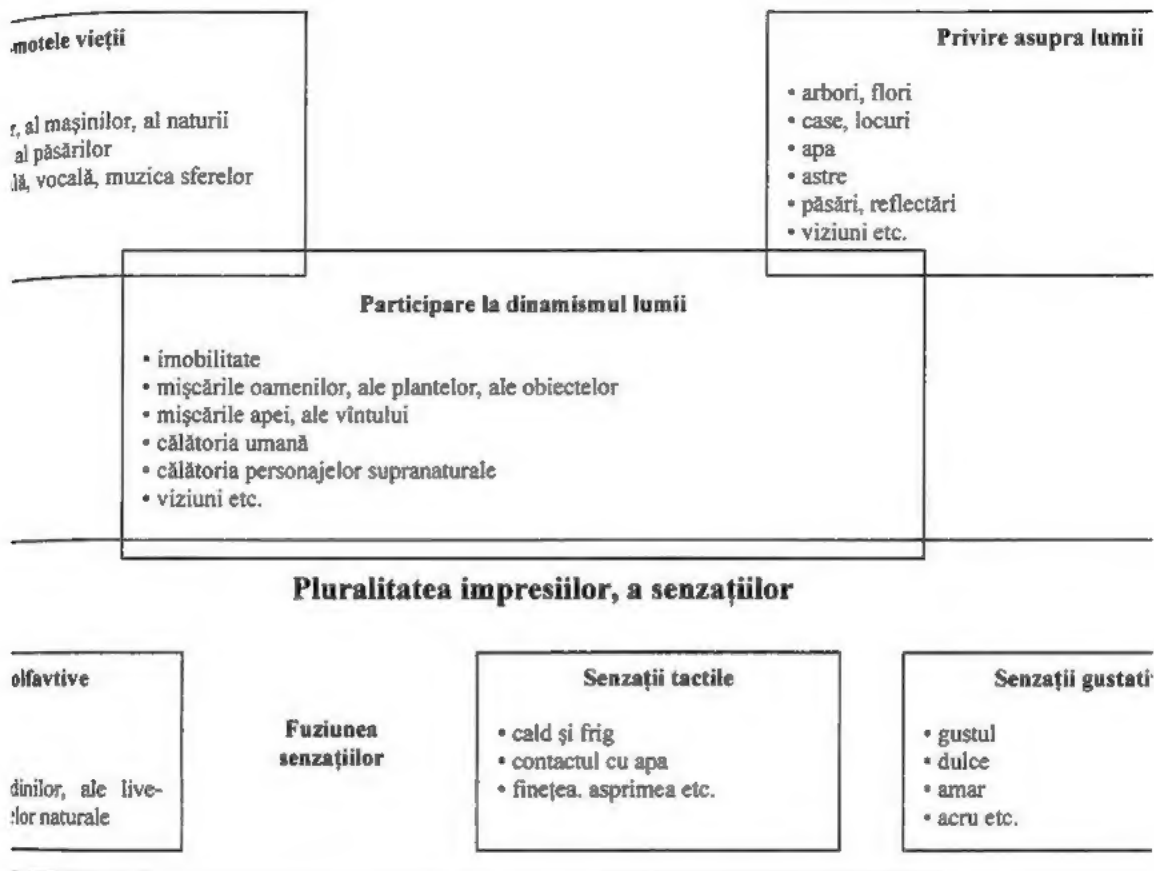
b) Pe baza formulării acestui conținut general de axe tematice, propunem *un ansamblu de concepte existențiale*, considerînd că întîmpinăm anumite interese, nevoi și motivații de lectură ale cititorilor, mai ales, din școală.

(A) Texte literare de sensibilizare afectivă

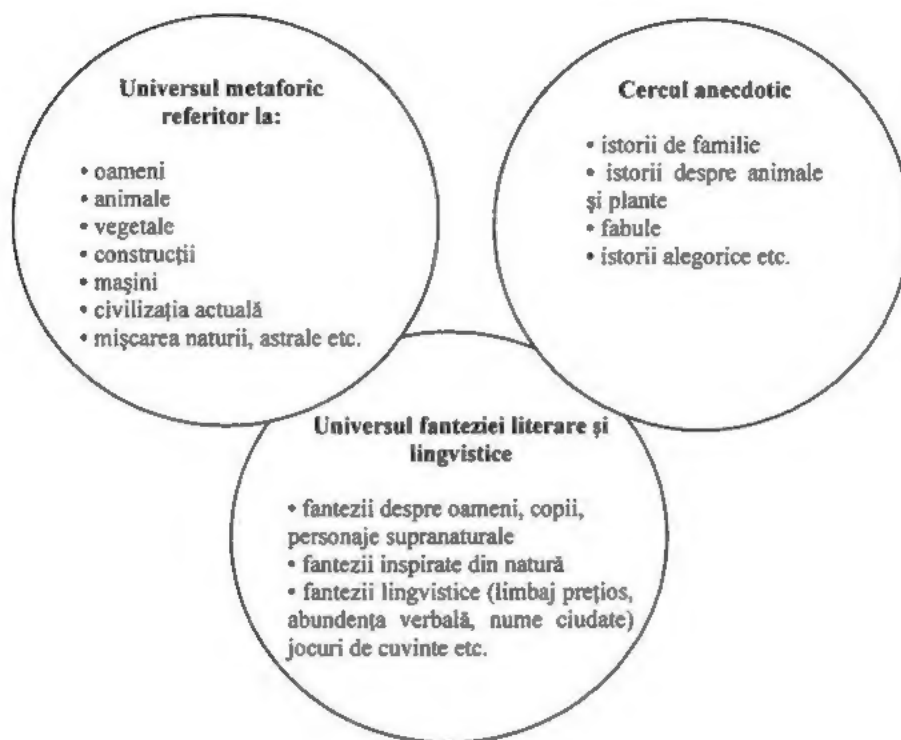
(A) Texte literare de sensibilizare afectivă



B) Texte literare de sensibilizare senzorială
(B) Texte literare de sensibilizare senzorială



(C) Texte literare de sensibilizare literară și lingvistică



c) De asemenea, propunem mai jos *posibile tipuri de relații de stabilit între câmpurile tematice* care trebuie să intre în procesul de receptare:

- i) de echivalență (de exemplu, seamănă cu ..., este comparabil cu ..., este sinonim cu ... etc.);
- ii) de antonimie (de exemplu, este opusul ...);
- iii) de incluziune și de apartenență (de exemplu, inclus în ...):
 - sinecdoca (de exemplu, aparținând de ...);
- iv) de compunere:
 - cu referire la materie sau la elementele numărabile (de exemplu, este făurit din ..., este o parte din ... etc.);
- v) locale, spațiale:
 - metonimia (de exemplu, are drept cadru ..., se produce în ... etc.);
- vi) temporale (de exemplu, are loc la ..., este la data de ...);
- vii) de punere în cauză:
 - punere în cauză (de exemplu, acționează asupra ...);
 - acțiune – contra-acțiune (de exemplu, în pofida ...);
 - cauză - efect (de exemplu, are un rol în ...);
 - efect - cauză (refăcut pentru că ...);
 - rezultat - cauză (de exemplu, produs de ...).

5.6. Modelarea în didactica lecturii

5.6.1. Atitudine și operații intelectuale în lectură

Tot ceea ce este întemeiat pe cunoașterea umană poate deveni model, pre-text pentru modelare – activitate didactică cu nenumărate resurse de învățare și de motivare.

Manualele, materialele-suport școlare, pe care le folosește elevul, impun anumite puncte de vedere, un mod de a descrie sau de a interpreta textele literare. Dar textul literar există ca atare, este model indiscutabil. Ceea ce dispăre din acesta este caracterul ipotetic al construcțiilor elaborate pentru a prezice sau a explica, ca și idealizarea „descrierilor factuale” care ar putea înlesni explicația teoretică. Atunci, problema este una de căutare a celor mai bune sugestii de decodare a textelor, deci de producere a unor „modele didactice” (A. Giordan, G. De Vecchi, 1987) sau a unor „analogii modelizante” (S. Joshua, 1989). Este vorba de a căuta mijloacele de transformare a conținuturilor și a activităților de educație și de învățare pentru a dezvolta posibilitățile de existență ale modelului didactic literar prin lectură. Lectura devine, în acest context, *atitudine și demers intelectual*, în care se folosesc anumite instrumente de lucru (vezi *Anexele*).

Propunerile și analizele dezvoltate în procesul de modelare se situează pe trei planuri:

a) în plan epistemologic, construcția detaliată și argumentată a elementelor modelului tematic pe baza relevării caracteristicilor semnificative ale demersului de modelare (vezi *Subcapitolul 5.6.2., Capitolul 6, 7*);

b) în plan psihologic, observarea conduitelor elevilor și a evoluției lor, interpretarea operațiilor intelectuale, clarificarea solicitărilor pertinente (vezi *infra, Capitolul 7*);

c) în plan pedagogic, alegerea situațiilor, a întrebărilor și a elementelor-suport pentru învățare, elaborarea dispozitivelor de evaluare (vezi *infra, Capitolul 7*).

Sprîjinindu-ne pe literatura de specialitate, găsim că sînt necesare repere, care să cumuleze și să genereze principalele întrebări ale didacticii lecturii. Reluînd cunoscuta distincție saussuriană semnificat /semnificații/ referent și perspectiva piagetiană referitoare la realitate / acțiuni / operații mentale și sisteme simbolice, G. Vergnaud (1978, 1985) propune o schemă parametrică de lectură, pe care noi am adaptat-o, adăugînd elemente de transfer din sociologia lecturii (Robert Escarpit, 1980). Schema atrage atenția asupra invariantelor operatorii, asupra calculului relațional al pluralității sistemelor simbolice care au funcții proprii. În această schemă, sînt localizate anumite întrebări din didactica lecturii care intră în proiectul de lucru al profesorului:

- i) Ce se întîmplă cu fiecare dintre elementele schemei într-o situație pregătită sau studiată?
- ii) Cum se realizează echivalența dintre real și reprezentare?
- iii) Cum se realizează intervenția activă a subiectului în alcătuirea invariantelor sale?